



# INTERSECÇÕES

**Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

**EDIÇÃO ESPECIAL TEMÁTICA:  
TEXTO, INTERAÇÃO E MULTIMODALIDADE**

**EDIÇÃO 10**

**ANO 6**

**NÚMERO 2**

**NOVEMBRO 2013**

**Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello**



# INTERSECÇÕES

## EDIÇÃO ESPECIAL TEMÁTICA: TEXTO, INTERAÇÃO E MULTIMODALIDADE

### ARTIGOS

|   |    |
|---|----|
| A CONSTRUÇÃO MULTIMODAL DO <i>ETHOS</i> NO GÊNERO VIDEOCLÍPE.....                   | 4  |
| Leonardo MOZDZENSKI.....  | 4  |
| A PECULIAR MULTIMODALIDADE DO TEXTO CHÁRGICO.....                                   | 29 |
| Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO.....  | 29 |
| ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL HIPERMIDIÁTICA E INTERATIVA: UM ESTUDO DE CASO .....     | 47 |
| Anidene de Siqueira CECCHIN,.....   | 47 |
| Susana Cristina dos REIS,.....  | 47 |
| HUMOR, MULTIMODALIDADE E HIBRIDISMO: ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DO GÊNERO GUIA ..... | 68 |
| Ana Cristina CARMELINO .....  | 68 |

|   |     |
|---|-----|
| LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: SIMULTANEIDADE E INTEGRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS.....                            | 89  |
| Ana Lúcia TINOCO CABRAL .....   | 89  |
| MODALIDADE EM ILUSTRAÇÕES DE PLANTAS E ANIMAIS: REPRESENTAÇÕES DA REALIDADE EM UM DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO ..... | 107 |
| Ana Grayce Freitas de SOUSA .....   | 107 |
| Antônio Luciano PONTES .....  | 107 |
| O USO DA IRONIA NA CONSTRUÇÃO DA CRÍTICA SOCIAL NO CURTA-METRAGEM <i>ILHA DAS FLORES</i> .....                        | 123 |
| Renata Adriana de SOUZA .....   | 123 |
| Luciana FRACASSE .....  | 123 |
| PEÇAS PUBLICITÁRIAS MULTIMODAIS DA COCA-COLA NAS CAMPANHAS DAS COPAS DO MUNDO DA ÁFRICA DO SUL E DO BRASIL.....       | 140 |
| Gutemberg Lima da SILVA .....   | 140 |
| Thelma Lúcia Guerra ÁLVARES .....   | 140 |
| Renata Fonseca Lima DA FONTE .....  | 140 |

## A CONSTRUÇÃO MULTIMODAL DO *ETHOS* NO GÊNERO VIDEOCLÍPE

Leonardo MOZDZENSKI<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho objetiva investigar de que forma um/a artista constrói a sua autoimagem nos videoclipes. Para tanto, recorro à noção retórica de *ethos*, reelaborada pelos atuais estudos discursivos (MAINGUENEAU, 2005, 2005a, 2006, 2006a e 2008), com o propósito de analisar as marcas linguisticamente inscritas no discurso videoclíptico para a criação identitária da imagem do/a próprio/a cantor/a. O clipe escolhido como *corpus* é *Firework*, da cantora norte-americana Katy Perry. Os resultados indicam que só é possível compreender o *ethos* da artista, bem como os sentidos produzidos no videoclipe com a conjugação dos múltiplos recursos semióticos orquestrados nesse gênero textual: imagem, música e palavra.

**Palavras-chaves:** Multimodalidade. *Ethos*. Videoclipe. Análise do Discurso. Semiótica.

**Abstract:** *This study aims to investigate how an artist builds his/her self-image in music videos. To do so, I use the rhetorical notion of ethos, reworked by current discourse studies (MAINGUENEAU, 2005, 2005a, 2006, 2006a and 2008), with the purpose of analyzing the marks linguistically inscribed in music video discourse to create an identity of the singer's own image. The video chosen as corpus is Firework, by American singer Katy Perry. The results indicate that it is only possible to understand the ethos of the artist as well as the meanings produced by the video with the combination of the multiple semiotic resources orchestrated in this genre: image, music and words.*

**Keywords:** *Multimodality. Ethos. Music video. Discourse Analysis. Semiotics.*

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Professor de Língua Portuguesa da Escola de Contas Públicas Prof. Barreto Guimarães (ECPBG - TCE/PE). E-mail: leo\_moz@yahoo.com.br

## Introdução

O fenômeno do texto multimodal constitui um sério desafio para linguistas e analistas do discurso, especialmente para aqueles acostumados a trabalhar prioritariamente com os elementos verbais do texto. Embora o estudo dos signos já venha ocorrendo em outras disciplinas desde os anos 1950/60, só há bem pouco tempo é que as ciências linguísticas vêm dando atenção às múltiplas semioses que integram grande parte dos textos que circulam socialmente na contemporaneidade.

Essa mudança de perspectiva é fundamental, já que diariamente lidamos com textos multimodais em nosso cotidiano – todas as vezes que lemos um jornal, assistimos à televisão, checamos nosso *e-mail* ou simplesmente interagimos uns com os outros no trabalho ou entre amigos e familiares. Em todas essas situações, não estamos lidando exclusivamente com material verbal da fala e da escrita. Antes, nota-se cada vez mais que, ao lado do componente verbal, uma série de outros recursos semióticos está sendo incorporada aos textos para produção de sentidos.

Ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliados a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc., vêm sendo sistematicamente conjugados aos gêneros discursivos escritos. Analogamente, nos gêneros discursivos orais, a análise da fala não pode prescindir dos gestos, entonações, expressões faciais, etc., presentes em quaisquer trocas verbais.

Nesse cenário, os videoclipes constituem um excelente material para investigar esse “hibridismo semiótico” – para usar a expressão cunhada por The New London Group (2000). Isso ocorre uma vez que orquestram, em um mesmo discurso multimodal, textos verbais (letras das canções), sonoros (música) e visuais (cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem, *layout* da tela, etc.). Ademais, o gênero videoclipe possui uma peculiaridade: além dos seus óbvios propósitos comerciais, ele ainda possui uma outra finalidade tão ou mais importante do que vender uma canção: ele deve vender a *imagem* do artista (SOARES, 2009). Esse é, inclusive, o aspecto que desperta maior interesse sob o ponto de vista discursivo no estudo dos vídeos musicais.

Dessa forma, o presente trabalho procura investigar de que maneira um/a cantor/a constrói a sua autoimagem no videoclipe. Para tanto, irei recorrer à noção retórica de *ethos*, retomada e reelaborada pelos estudos discursivos da atualidade. O meu principal objetivo é

compreender como a confluência dos diversos recursos semióticos que compõem o videoclipe contribui para a construção multimodal do *ethos* de um/a artista. Como corpus, selecionei o clipe *Firework*, da cantora norte-americana Katy Perry, lançado em 2010.<sup>2</sup>

### ***Ethos*: algumas considerações teórico-metodológicas**

Indiscutivelmente, os estudos discursivos constituem o campo das Ciências da Linguagem em que o debate sobre a noção de *ethos* – originada na Retórica Clássica – mais proliferou nos dias de hoje. Isso se deve, em grande parte, aos trabalhos desenvolvidos por Dominique Maingueneau, professor de Linguística da Université de Paris XII. Como relata o próprio estudioso, desde os anos 1980, a problemática do *ethos* tem sido uma das grandes tônicas de sua obra. Embora não tivesse imaginado de início o tamanho da repercussão gerada por suas reflexões sobre o tema, o analista francês sabe precisar o motivo por que isso ocorreu:

Parece claro que esse interesse crescente pelo *ethos* está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade. O foco de interesse dos analistas da comunicação se deslocou, das doutrinas e dos aparelhos aos quais relacionavam uma “apresentação de si”, para o “look”. E essa evolução seguiu *pari passu* o enraizamento de todo processo de persuasão numa certa determinação do corpo em movimento (MAINGUENEAU, 2008, p.11).

Constitui uma tarefa bem difícil resumir o sofisticado construto teórico-metodológico de estudo do *ethos* desenvolvido por Maingueneau ao longo de sua carreira. As obras do autor acerca desse tema vêm sendo publicadas desde os anos 1980, tal como evidencia o livro seminal *Gênese dos discursos* (MAINGUENEAU, 2005a), lançado na França originalmente em 1984. Sob o risco de incorrer em falhas e omissões, irei traçar e discutir a seguir o que considero os aspectos mais relevantes de sua proposta de análise.

Em grande parte de sua obra, Maingueneau (*e.g.*, 2005 e 2008) inicia a explanação sobre o *ethos* a partir da retórica aristotélica. De acordo com o estudioso, a prova pelo *ethos*

---

<sup>2</sup> O videoclipe pode ser assistido neste *link*: <<http://www.youtube.com/watch?v=QGJuMBdaqIw>>. Acesso em: 10 out. 2013.

na *Retórica* de Aristóteles (1998) consiste em causar uma boa impressão pelo modo como se constrói o discurso, produzindo uma imagem de si capaz de convencer o auditório e ganhar, assim, sua confiança. Portanto, não é por acaso que, na tradição clássica, o *ethos* tenha sido muitas vezes percebido com certa suspeição. Desconfiava-se de uma inversão da hierarquia moral entre o ser e o parecer, já que o *ethos* passou a ser considerado tão ou ainda mais eficaz que o *logos*, isto é, que os argumentos propriamente ditos.

Segundo Maingueneau (2006a), na esteira da *Retórica* de Aristóteles, é possível acatar certas “teses de base”, que podem eventualmente ser exploradas de modos diversos:

- o *ethos* é uma noção discursiva, ou seja, é construído através do discurso. O *ethos* não é uma ‘imagem’ do locutor exterior à fala;
- o *ethos* está intrinsecamente ligado a um processo interativo de influência sobre o outro;
- o *ethos* é uma noção “híbrida” (sociodiscursiva). Constitui um comportamento socialmente avaliado não passível de ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, localizada numa dada conjuntura sócio-histórica.

A teoria polifônica da enunciação de O. Ducrot (1987) também é sempre lembrada nos estudos de Dominique Maingueneau acerca do *ethos*. Em Maingueneau (2006), por exemplo, após fazer a distinção ducrotiana entre o locutor-L (o locutor como enunciador) e o locutor-λ (o locutor como ser do mundo), o analista francês enfatiza que o *ethos* não se confunde com os atributos ‘reais’ do locutor. O destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são na realidade intradiscursivos, uma vez que estão associados a uma forma de dizer. Nesse processo também intervêm dados exteriores à fala (mímica, roupa, expressões faciais, etc.).

Em sua proposta teórica propriamente dita, Maingueneau (2008) defende uma perspectiva que ultrapasse o domínio da argumentação. Em outras palavras, o autor objetiva superar a noção de *ethos* ligado estritamente à persuasão por meio de argumentos, adotando um olhar que permita refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um determinado discurso ou “posição discursiva”. Antes de desenvolver sua análise, contudo, Maingueneau (2008) elenca uma série de dificuldades referentes a esse tema:

- a) *Ethos discursivo x ethos pré-discursivo ou prévio*: apesar de o *ethos* estar ligado ao ato de enunciação, não se pode ignorar que o público também constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale algo. Essa distinção está presente desde o debate entre as tradições retóricas aristotélica e latina: no primeiro caso, o *ethos* é sempre uma construção discursiva; já no segundo, o *ethos* diz respeito à autoridade individual e institucional do orador. Para Maingueneau (2008), a existência de um *ethos* prévio é particularmente notória no domínio político ou ainda na imprensa “de celebridades”, em

que a maioria dos locutores, constantemente na mídia, é associada a um tipo de *ethos* não-discursivo, o qual cada enunciação pode corroborar ou contradizer.

- b) *Ausência de precisão quanto aos fenômenos a serem considerados na elaboração do ethos*: os elementos que compõem – ou podem vir a compor – o *ethos* possuem naturezas bastante diversas. Podem ser incluídos nessa composição fatores como a seleção do léxico e do registro, planejamento textual, escolha do argumento, ritmo e modulação, etc. Além disso, como o *ethos* é, por natureza, um *comportamento*, também é possível considerar componentes não-verbais, tais como gestos, vestimentas e expressões faciais, provocando nos destinatários efeitos multissensoriais. Para Maingueneau (2008), esta é, no limite, uma decisão teórica: saber se o *ethos* deve ser relacionado exclusivamente ao material verbal ou se a ele devem integrar – e em que proporção – outras semioses.
- c) *O ethos está suscetível a amplas zonas de variação*: o *ethos* pode ser concebido como mais ou menos concreto ou abstrato, manifesto ou implícito, singular ou partilhado, fixo ou fluido, convencional ou ousado, etc. Dependendo da tradução, pode-se privilegiar, por exemplo, a dimensão visual (“retrato”), a musical (“tom”), a psicologia vulgarizada (“caráter”), etc. Além disso, nunca se deve descartar a possibilidade de fracasso do *ethos*: como ele remete a coisas muito diferentes a depender do ponto de vista do locutor e do ouvinte, podem ocorrer casos em que o *ethos* almejado não é o produzido e a imagem construída não é bem interpretada pelo auditório.

Após discutir essas questões teóricas preliminares, Maingueneau (2008) introduz sua abordagem acerca do tema, defendendo que a noção de *ethos* permite articular corpo e discurso para além de uma oposição entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta no discurso é concebida como uma *voz* indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado. O estudioso francês autodenomina ironicamente essa sua reformulação do conceito de *ethos* de “deformação” ou “traição” em relação à definição retórica clássica. Isso porque, longe de reservar o *ethos* à eloquência judiciária ou à oralidade (lugares habituais da análise do *ethos*), assim se posiciona o autor:

Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma “vocalidade” que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. O termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral (MAINGUENEAU, 2008, p.17-18).

A partir dessa proposição inicial, o autor articula uma série de ideias bastante úteis à compreensão do *ethos* como fenômeno discursivo. Note-se, primeiramente, que essa concepção de *ethos* recobre não apenas a dimensão verbal, mas também o conjunto de características físicas e psíquicas ligadas ao “fiador” pelas representações coletivas. Em outras



palavras, a esse fiador são atribuídos uma “corporalidade” e um “caráter”, cujas especificidades irão variar conforme cada texto.

Segundo essa abordagem, o caráter corresponde a um feixe de traços psicológicos que o destinatário atribui ao locutor. Já a corporalidade é associada não só a uma constituição física, como também a uma forma de se vestir e se mover no espaço social. O *ethos* implica, portanto, um *comportamento* do fiador. O destinatário identifica esse comportamento – ou seja, o caráter e a corporalidade do fiador – apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, bem como em estereótipos que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

Para Maingueneau (2005, p.73), o poder de persuasão do discurso decorre justamente do fato de que ele leva o leitor/ouvinte a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. A “qualidade” do *ethos* – prossegue o autor francês – remete à figura do fiador que, por meio da sua fala, constrói uma identidade compatível com o suposto mundo que ele faz surgir em seu enunciado. Esse mundo do qual o fiador é parte constitutiva e ao qual ele dá acesso é denominado “mundo ético”.

O mundo ético é ativado discursivamente pela leitura/escuta e abarca uma série de situações estereotípicas associadas a comportamentos. No domínio publicitário, por exemplo, esse fenômeno é facilmente observado, já que os anúncios se apoiam massivamente nesses estereótipos: o mundo ético da família feliz (em comerciais de margarina), o mundo ético da vida saudável (em comerciais de produtos *light* e *diet*), o mundo ético do glamour (em comerciais de perfumes ou roupas, mostrando celebridades em cenários luxuosos), etc. A noção de mundo ético é de particular interesse para este trabalho, pois, como explica o próprio Maingueneau (2008, p.18): “no domínio da música, vemos que a simples participação de um cantor num videoclipe tem como efeito inserir o fiador num mundo ético peculiar”.

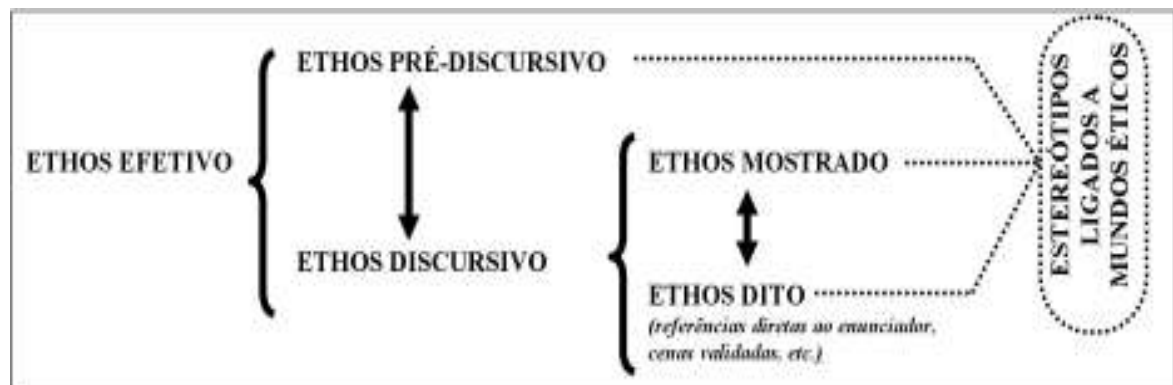
Como ainda esclarece Maingueneau (2006, p.62), o mundo ético constitui “um estereótipo cultural que subsume um certo número de situações estereotípicas associadas a comportamentos”. A relevância de estudar esse fenômeno em um gênero da contemporaneidade como o videoclipe é salientada, inclusive, pelo próprio pesquisador francês:

Os estereótipos de comportamento foram outrora acessíveis às elites sobretudo por meio do teatro e da leitura dos textos literários. [...] Hoje, diferentemente, esse papel é creditado às produções audiovisuais (MAINGUENEAU, 2008, p.19).

Neste trabalho, os estereótipos sociais são entendidos como construções coletivas cristalizadas, constituídas e difundidas discursiva e sociocognitivamente, operando para a “fabricação da realidade”. Adoto aqui, em linhas gerais, uma definição de estereótipo tal qual concebido atualmente na Psicologia Social, como “atalhos cognitivos”, construídos socioculturalmente e capazes de reduzir as demandas de processamento cognitivo (Pereira, 2002).

Em seguida, Maingueneau (2006, 2008) apresenta e define as várias instâncias que participam da construção do que o pesquisador denomina de “*ethos* efetivo”, como mostrado no Esquema 1 (as flechas duplas indicam interação).

*Esquema 1. O ethos efetivo segundo Dominique Maingueneau (2006) [adaptado]*



Em primeiro lugar, esse *ethos* é composto pela interação entre um “*ethos* pré-discursivo” (um *ethos* prévio, extradiscursivo) e por um “*ethos* discursivo” propriamente dito. O “*ethos* discursivo”, por seu turno, é formado pelo “*ethos* mostrado” e o “*ethos* dito”. A distinção entre esses dois tipos de *ethos* não é muito clara, como atesta o autor: “é impossível definir uma fronteira nítida entre o ‘dito’ sugerido e o puramente ‘mostrado’ pela enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p.18). E todos esses *ethos* relacionam-se diretamente com os estereótipos ligados aos mundos éticos, como mostra o Esquema 1.

A partir dessa discussão teórica, traço a seguir o que considero o percurso para a construção do *ethos* em qualquer situação comunicativa:

- i) A construção da imagem do orador e do auditório passa necessariamente por um processo recíproco de estereotipagem. A estereotipagem, nesse caso, é a operação sociocognitiva que consiste em pensar o respectivo interlocutor – seja orador, seja auditório – por meio de uma representação sociocultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado.
- ii) Por um lado, o orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê partilhados, interiorizados e valorizados por seu auditório. Em outras palavras, o orador constrói discursivamente uma imagem de si com base nas representações sociais que julga adequadas para conquistar a confiança e a adesão do auditório. Essa autoimagem construída pelo orador é chamada de *ethos discursivo* e, para a sua constituição, são orquestrados elementos de natureza multimodal, isto é, tanto verbais (orais ou escritos) quanto não-verbais (gestos, expressões faciais, tom de voz, movimento corporal, vestuário, etc.).
- iii) Por outro lado, o auditório percebe e avalia o orador segundo um modelo pré-construído de categoria social, étnica, política, etc., produzida e difundida socialmente. No caso de uma personalidade conhecida, ela será percebida por meio da imagem pública forjada pelas mídias (possui um “caráter” de virtude, de poder, de humanidade, etc.), que pode, eventualmente, ser corroborada ou refutada.
- iv) A posição institucional do orador e o grau de legitimidade que esse status lhe oferece também contribuem para suscitar uma imagem precedente. Esse traço é chamado *ethos prévio* ou *pré-discursivo* e faz parte dos esquemas coletivos e das representações sociais dos interlocutores, sendo necessariamente mobilizado na enunciação.
- v) O “*ethos efetivo*” – para usar a terminologia de Maingueneau (2008) – é construído a partir da combinação entre o status institucional do orador como ser do mundo (*ethos prévio*) e a instalação da autoimagem do locutor como ser do discurso (*ethos discursivo*), levando-se em conta os contextos ou os “mundos éticos” que são ativados em cada situação.
- vi) É possível a reelaboração das representações de si e dos estereótipos no âmbito do discurso. O status de que goza o orador e sua imagem pública delimitam sua autoridade no momento em que toma a palavra. Ou seja, o *ethos* pré-discursivo influencia significativamente a construção do *ethos* discursivo. Contudo, a construção da imagem de si no discurso tem, em contrapartida, a capacidade de modificar as representações prévias e de contribuir para a instalação de novas imagens. Através desse processo, portanto, o orador procura reelaborar cognitivamente os estereótipos desfavoráveis acaso existentes, que podem reduzir a eficácia do argumento.

É lançando mão, enfim, das noções de *ethos* aqui apresentadas e discutidas que pretendo analisar o videoclipe *Firework*, da cantora Katy Perry.

### **A construção multimodal do *ethos* no videoclipe *Firework*, de Katy Perry**

A partir dos pressupostos teóricos que orientam este trabalho, proponho a adoção de um ‘esquema de análise’ do videoclipe com base em quatro critérios: *a)* *ethos* prévio; *b)* as características globais do clipe, compostas por sua configuração genérica, pelo mundo ético

suscitado e pelas relações intertextuais então estabelecidas; *c*) as estratégias musicais e expressivas; *d*) as estratégias retórico-enunciativas.

### a) O *ethos* prévio de Katy Perry

O início da carreira da jovem cantora californiana não foi nada fácil, sendo marcado por uma série de frustrações. Ainda adotando o nome artístico de Katy Hudson, a *popstar* – filha de pastores evangélicos – tentou lançar em 2001 um álbum de música gospel, cujas vendas foram de imediato interrompidas em virtude da falência da sua gravadora Red Hill Records. Isso foi apenas o começo. Depois de se tornar Katy Perry e se ‘converter’ ao *pop-rock*, ela gravou um disco chamado (*A*) *Katy Perry*, o qual também teve seu lançamento cancelado por motivos comerciais. Em seguida, a cantora se juntou ao grupo The Matrix, em 2005, produzindo o CD *Debut from the Matrix*. Tendo em vista os inúmeros desentendimentos entre a banda, sua vocalista, o empresário e a gravadora, o projeto foi ‘engavetado’ indefinidamente.<sup>3</sup>

Mas isso hoje é passado. Como em toda boa história de autossuperação e perseguindo o seu *American dream*, Perry lançou seu primeiro *single*, o estrategicamente ‘polêmico’ “I kissed a girl”, catapultando o seu novo álbum *One of the boys* (de 2008) para o topo das paradas musicais. Com o CD seguinte, *Teenage dream* (de 2010), alcança um feito inédito: torna-se a única mulher, em 53 anos da parada musical Hot 100 da Billboard, com cinco canções do mesmo disco no topo desse gráfico – além dela, só Michael Jackson havia conquistado esse recorde, com o CD *Bad* (de 1987) (TRUST, 2011).

Apesar do reconhecido sucesso, Katy Perry ainda tem que enfrentar alguns obstáculos na posição de estrela da música *pop*. Em uma entrevista à revista Elle (LONG, 2011), a artista diz não suportar mais as críticas que costuma receber de ser simplesmente uma cantora *pop* fútil e pré-fabricada. “Acho que as pessoas agora percebem que eu não sou apenas uma garotinha sexy”, afirma Perry. E ainda prossegue: “Eu tenho muito mais a oferecer. Estou tentando dar às pessoas a música que elas podem adotar como a trilha sonora de suas vidas – canções que falam sobre uma grande variedade de emoções” (citada por LONG, 2011). Esse

---

<sup>3</sup> As informações bibliográficas da cantora constam do levantamento realizado por matéria publicada no jornal The New York Times (RYZIK, 2010).

*ethos* prévio mais sensível e humanizado é justamente o que vai ser evocado no videoclipe *Firework*, adiante analisado.

Essa sensibilidade não transparece apenas em suas músicas. Na verdade, frequentemente a diva se envolve com trabalhos beneficentes, contribuindo com instituições que têm o propósito específico de ajudar as pessoas a melhorarem suas vidas. Em maio de 2009, por exemplo, Perry apresentou-se no Life Ball, um evento filantrópico de combate à AIDS, realizado em Viena, na Áustria. Na mesma época, a artista participou da campanha *Fashion Against AIDS*, divulgando a venda de uma camiseta cuja renda foi direcionada para arrecadar fundos a serem empregados no tratamento de pacientes soropositivos (Figura 1).<sup>4</sup> A campanha foi concebida pela Designers Against Aids (DAA), um projeto internacional criado em 2004, que busca a conscientização da população ao redor do mundo acerca do problema da AIDS/HIV, usando celebridades da música, do cinema, da TV e dos esportes para alcançar as gerações mais novas.

**Figura 1. Katy Perry como garota-propaganda da campanha *Fashion Against AIDS* (EUA, 2009)**



Fonte: Site da organização filantrópica “Designers Against Aids”  
(Disponível em: <<http://www.designersagainstaids.com>>. Acesso em: 16 dez. 2011).

Dessa maneira, não foi surpresa quando Katy Perry, em sua página do Twitter, dedicou o videoclipe *Firework* à campanha *It Gets Better*, que procura dar apoio a jovens gays que sofreram bullying, combatendo o crescente índice de suicídio e de casos clínicos de depressão aguda entre homossexuais adolescentes (VENA, 2010). Eleita ‘artista do ano’ pela MTV

<sup>4</sup> Conforme informações obtidas nos seguintes sites de notícia: Terra (Disponível em: <<http://diversao.terra.com.br/imprime/0,,OI3771906-EI13419,00.html>>. Acesso em: 10 out. 2013) e

(VENA, 2011), é claro que Perry não queria decepcionar seu público, que desejava vê-la como algo mais do que uma cantora pop da moda. Todos queriam vê-la expressando suas convicções e auxiliando outros a se superarem – tal como ela, no início de sua carreira.

### **b) Características globais do clipe: configuração genérica, mundo ético e intertextualidade**

O videoclipe *Firework* foi dirigido por Dave Meyers, tendo sido filmado em setembro de 2010 (em Budapeste, na Hungria) e lançado oficialmente no mês seguinte no YouTube. O vídeo foi muito bem recebido pelos críticos: “Perry está enviando uma bela mensagem: empodere-se e abrace seu fogo interior” (VENA, 2010); “Dessa vez, os superbatalhões seios de Katy Perry foram convocados para uma causa nobre: melhorar a autoestima dos jovens (gays, doentes, não-magros) que se sentem marginalizados pelos rígidos padrões de beleza e sexualidade” (GREENBLATT, 2010). *Firework* foi o vencedor do melhor clipe do ano no MTV Video Music Awards de 2011, além de ter sido indicado para as categorias de melhor vídeo feminino e melhor vídeo com mensagem.<sup>5</sup>

O videoclipe tem início com Katy Perry observando a cidade de cima de uma cobertura, onde começa a cantar. À medida que canta, fogos de artifício saem de dentro do seu peito e isso passa a inspirar vários jovens a superar seus medos e inseguranças. São retratadas aqui diversas situações ilustrando esse sentimento de autossuperação: um garoto que cuida da irmã e defende sua mãe contra o pai violento; um jovem gay que toma coragem de beijar outro rapaz na boate; um mágico que escapa de um assalto, ludibriando os ladrões com truques; uma menina gorda que se sente segura de assumir seu corpo e mergulhar na piscina de biquíni; e uma criança com câncer e sem cabelo que, depois de assistir a um parto, sente-se animada e confiante para sair para a rua.

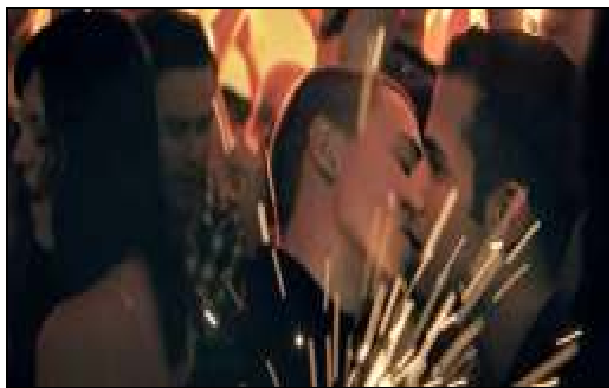
O vídeo termina com Katy Perry e inúmeras pessoas dançando na frente do Castelo de Buda (na Hungria), sob a queima de fogos de artifício (Figura 2).

---

Ego (Disponível em: <<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,MUL1110482-9798,00-KATY+PERRY+ENTRA+NA+LUTA+CONTRA+A+AIDS.html>>. Acesso em: 10 out. 2013).

<sup>5</sup> Conforme informações do *site* da MTV: <<http://www.mtv.com/ontv/vma/2011/winners.jhtml>>. Acesso em: 10 out. 2013.

*Figura 2. Stills do videoclipe Firework (Katy Perry, 2010)*







No que diz respeito à sua configuração genérica, *Firework* pode ser percebido como um clipe cuja saliência está dividida entre a *performatividade* e a *ficcionalidade*.<sup>6</sup> No primeiro caso, é possível constatar desde o início da obra a presença constante de Katy Perry dublando a canção e, ao final, dançando entre os figurantes. Não há aqui qualquer pretensão de autenticidade – isto é, a cantora não finge estar cantando ao vivo, num palco, diante de uma plateia real –, já que a artista utiliza estratégias tipicamente videoclípticas: olhar direto para a câmera, buscando a empatia do espectador, ou seja, “olhar de demanda” (segundo a terminologia de KRESS e VAN LEEUWEN, 1996); *sets* abertos especialmente destinados à filmagem; histórias paralelas à performance, ilustrando o que está sendo cantado; coreografia; efeitos especiais; etc.

Já no segundo caso, a ficcionalidade pode ser observada por meio das narrativas que vão sendo visualmente contadas ao longo do vídeo. Há diversas sequências mostrando uma série de eventos ligados entre si numa sucessão temporal e interconectados pela ideia de que cada um deles foi se sucedendo depois do outro. Em todas as histórias, a premissa é a mesma: o personagem retratado está vivenciando alguma experiência negativa (medo, vergonha, desesperança), a qual consegue superar ao acender sua ‘luz interior’, traduzida metaforicamente no vídeo como fogos de artifício explodindo de dentro de cada indivíduo.

O fio condutor das narrativas é a própria Perry, que inicia o clipe séria numa cobertura e, após estourar seus fogos e levar outras pessoas a fazer o mesmo, acaba dançando exultante sob as luzes de um show pirotécnico. A autoimagem construída pela *popstar* a partir daí é a de alguém não somente solidária, mas principalmente inspiradora. Em outras palavras, ela tanto compreende o sofrimento alheio (o que é saliente na ficcionalidade do clipe, ao narrar

---

<sup>6</sup> Em Mozdzenski (2012), estabeleci três possíveis categorizações para os videoclipes com base na saliência da construção composicional, do estilo, do tema e da dinâmica desse gênero: clipes com saliência na *performatividade*, na *ficcionalidade* e na *artisticidade*. Os videoclipes com saliência na performatividade procuram evidenciar a capacidade técnica do artista, quer como musicista profissional (no caso de bandas cujos integrantes aparecem tocando ‘ao vivo’, por exemplo), quer como vocalista (sobretudo nos vídeos centrados no cantor dublando a canção), quer como dançarino (naqueles clipes em que o cantor executa coreografias). Já os videoclipes com configuração ficcionalizante são os que narram uma história, a qual pode ou não estar relacionada com a letra da canção. Por fim, os videoclipes com saliência na artisticidade são constituídos por aqueles produtos culturais que buscam despertar nos espectadores uma sensação estética de que estão assistindo a uma obra artística – a ideia aqui não é promover diretamente o cantor através da sua performance ou contando uma história; procura-se, ao contrário, representar a subjetividade do artista por meio da expressão de uma experiência estética, sensorial, emocional, etc. Essas três categorizações genéricas dos clipes não são autoexcludentes e frequentemente se imbricam.

histórias de dor), quanto busca instigar os outros a se autossuperarem (o que é saliente na performatividade do clipe, já que é cantando que Perry serve de fonte de inspiração para os outros).

Essa é de fato a encenação da emoção – isto é, do *pathos* – em *Firework*. Sem dúvida alguma, este vídeo deixa bem em evidência a dimensão afetiva ou ‘patêmica’, e a tentativa de suscitar estados emocionais no espectador. Verifica-se aqui a construção dramatizante de um conjunto de narrativas suscetíveis de desencadear a sensibilidade de quem assiste ao clipe, com o propósito de despertar-lhe a autoestima e a autoconfiança. A presença das emoções no videoclipe funciona, portanto, como uma poderosa estratégia de persuasão com base, sobretudo, na metáfora dos fogos de artifício. Afinal, como a argui Amossy (2007, p.62), a “emotividade se traduz também [...] pelas metáforas”.

Esse direcionamento patêmico visando provocar um efeito emotivo na audiência contribui de maneira poderosa para a construção do *ethos* de Katy Perry e já havia sido previsto e calculado pela instância de produção do vídeo desde a sua concepção. Em entrevista à MTV News (MONTGOMERY, 2010), o diretor Dave Meyers afirmou que um de seus objetivos originais foi “desmistificar o ícone *pop* coloridinho e açucarado que ela [*Katy Perry*] havia se tornado” – ou, em nossos termos, provocar uma reformulação no *ethos* prévio da estrela.

Para Meyers, isso foi fácil, bastando se conectar com o sentido da música. “Sempre achei ‘Firework’ muito pessoal e eu estava muito envolvido com a canção”, continua o diretor, “e nós dois queríamos articular o sentido da canção [*ao clipe*]: o que significa ser um excluído e ter coragem, ou se você está à margem da sociedade, como conseguir ser você mesmo” (citado por MONTGOMERY, 2010).

Com o propósito de assegurar a ‘autenticidade’ da encenação de emoções, Meyers e Perry foram filmar em Budapeste com 250 figurantes formados não por atores nem dançarinos profissionais, e sim por fãs declarados da cantora, vencedores de um concurso local para participar da produção. “Nós queríamos que o vídeo fosse 100% real, por isso fugimos de Hollywood e apresentamos pessoas de verdade no clipe”, contou o diretor (citado por MONTGOMERY, 2010). Meyers afirmou ainda que a *popstar* ficou muito comovida ao encontrar os fãs-figurantes e perceber o quanto eles haviam se identificado com a música: “Ela é assim mesmo. Parece uma *pin-up*, mas tem muita substância e muito a dizer, e espero que o videoclipe represente isso”, concluiu.

Além disso, para a constituição dessa sua nova autoimagem, Katy Perry também dialogou com a literatura, evidenciando as teias intertextuais de construção de sentidos da sua obra. Em seu canal oficial no YouTube, a artista revelou aos fãs que a fonte de inspiração para a canção “Firework” foi um trecho do livro de Jack Kerouac *On the road*, escrito em 1957 (no Brasil, *Pé na estrada*). A passagem da obra, considerada a “bíblia hippie”, é esta:<sup>7</sup>

Mas, nessa época, eles dançavam pelas ruas como piões frenéticos, e eu me arrastava na mesma direção como tenho feito toda a minha vida, sempre rastejando atrás de pessoas que me interessam, porque, para mim, pessoas mesmo são os loucos, os que estão loucos para viver, loucos para falar, loucos para serem salvos, que querem tudo ao mesmo tempo, aqueles que nunca bocejam e jamais dizem coisas comuns, mas queimam, queimam, queimam como fabulosos fogos de artifício, explodindo como constelações em cujo centro fervilhante – pop – pode-se ver um brilho azul e intenso até que todos “aaaaaaah!” (KEROUAC, 2004[1957], p.5).

Tal como se observa a partir desse excerto, Perry utiliza a mesma metáfora criada por Kerouac para descrever esse tipo de pessoa interessante, inspiradora, estimulante: os “loucos para viver”, os “loucos para serem salvos”. São essas as pessoas que realmente importam, tanto para a cantora (por querer que seus fãs adotem essa atitude fulgurante) quanto para o autor *beatnik* (ou melhor, para o protagonista de seu romance, por desejar estar cercado por gente com esse perfil).

### c) Estratégias musicais e expressivas

A letra da canção “Firework” – a seguir reproduzida e traduzida – foi composta por Katherine Hudson (*i.e.*, a própria Katy Perry), Mikkel Eriksen, Tor Eric Hermansen, Ester Dean e Sandy Wilhelm, e integra o segundo álbum da cantora, *Teenage dream* (2010). Considerada pela crítica especializada como um “hino de autoempoderamento” (LEVINE, 2010), “Firework” consiste numa canção *pop* altamente melódica, com um estilo *house music* e *eurodance* (isto é, com grande presença de teclados) e arranjo de sons musicais agradáveis aos ouvidos e fáceis de serem memorizados (LAMB, 2010).

---

<sup>7</sup> O depoimento de Katy Perry sobre “Firework” encontra-se disponível no seguinte *link*: <<http://www.youtube.com/watch?v=1VCIUOTOWTc>>. Acesso em: 10 out. 2013.

Dessa maneira, todos esses elementos caracterizam o *processo de tematização* dessa música,<sup>8</sup> na medida em que promove a reiteração dos motivos rítmico-melódicos (presença de refrão empolgante), produzindo uma progressão melodiosa, bem como uma aceleração e regularização da pulsação rítmica à proporção que a música avança. De acordo com Tatit (2004), a tematização melódica é compatível com letras que descrevem sentimentos ou acontecimentos eufóricos.

O tema básico da canção é o da autoajuda: não devemos nos sentir perdidos como sacos plásticos ao vento, nem frágeis como folhas de papel. Todos temos uma luz interna, basta acendê-la para nos sentirmos brilhantes e notáveis, como fogos de artifício no Dia da Independência. A música agradou a todos, público e críticos, e a própria Perry confessou ser “provavelmente a minha canção preferida do álbum [...]. É algo de que eu tenho bastante orgulho” (citada por VENA, 2010a). “Firework” foi avaliada como “corajosa e divertida” (VENA, 2010a), “um grandioso hino, que visa diretamente aumentar a autoestima” (LAMB, 2010a) e “um hino de libertação” (MARIANO, 2010).

Como se percebe, as resenhas parecem unânimes ao destacar o aspecto ‘hínico’ da canção. Interessa-nos saber agora de que modo Katy Perry enuncia a letra de “Firework”, isto é, qual é a *estratégia expressiva* adotada pela artista.<sup>9</sup> Com recursos vocais limitados,<sup>10</sup> Perry

---

<sup>8</sup> Em sua proposta de estudar a Semiótica da Canção, Tatit (1994, 2002 e 2004) sugere agrupar os variados gêneros da canção popular brasileira em três “dicções gerais”, concebidas a partir do encontro entre a letra e a melodia: a *tematização*, a *passionalização* e a *figurativização*. Janotti Junior (2006) assim resume esses três tipos: 1) a tematização, caracterizada por uma regularidade rítmica centrada nas estruturas dos refrãos e de temas recorrentes, como, por exemplo, as canções da juventude e o axé; 2) a passionalização, caracterizada por uma ampliação melódica centrada na extensão das notas musicais, exemplificada pelo samba-canção, sertanejo e pelas “baladas” em geral; e 3) a figurativização, em que há uma valorização na entoação linguística da canção, valorizando os aspectos da fala presentes nessas peças musicais, tal como acontece no rap e no samba de breque. Em Mozdzenski (2012), promovo a adaptação dessas categorias para analisar as canções dos cliques.

<sup>9</sup> Para analisar como se caracteriza a enunciação da palavra em sua modalidade oral, recorro ao que Charaudeau (2006, p.168) denomina de “procedimento expressivo”. Aqui a ‘dicção’ está ligada à maneira de cantar a letra da canção, empregando-se esta ou aquela entonação, este ou aquele estilo, e assim por diante. Como Charaudeau (2006, p.168) esclarece, “cada locutor tem uma maneira de falar que lhe é própria, mas que ao mesmo tempo depende de comportamentos e de papéis sociais bem repertoriados”. Irei, portanto, me apropriar dessa noção para compreender o ‘modo de cantar’, ou seja, a *vocalidade* da artista em seu clipe.

<sup>10</sup> Apesar de possuir uma voz em contralto afinada e agradável, Katy Perry não possui uma extensão vocal muito ampla, recorrendo em suas músicas – como boa parte das atuais *popstars* – a recursos técnicos, tais como o Auto-tune, o que fica bastante evidente em suas performances ao vivo (BAIN, 2009).

assume aqui uma ‘vocalidade’ suave, doce, acolhedora – ou o que Charaudeau (2006, p.172) denomina de “falar tranquilo”. Esse tom “se aproxima da conversação familiar, mesmo da confiança entre amigos”, ressalta o linguista. De fato, a cantora lança mão de um tom empático para com os seus ouvintes, deixando transparecer uma capacidade de se solidarizar com eles, de sentir o que eles sentem, de aconselhá-los como se fossem seus amigos íntimos, dizendo-lhes que tudo vai dar certo, é só eles acenderem sua ‘luz interior’.

Ainda segundo Charaudeau (2006, p.172), essa ‘vocalidade’ normalmente evoca um tipo de *ethos* para o qual “é requerida uma força de alma interior”. A autoimagem construída por Perry é, portanto, a de alguém solidário e sábio, que compreende o problema alheio e está disposto a dar uma palavra de conforto. Tal como avalia o jornalista musical Bill Lamb (2010), “a ausência de ornamentos na voz de Katy Perry contribui aqui, na verdade, para reforçar a mensagem simples do brilho dentro de cada pessoa”. “‘Firework’ é a minha música [...], pois tem uma ótima batida e também possui uma mensagem fantástica”, conclui a própria cantora (citada por VENA, 2010a).

#### d) Estratégias retórico-enunciativas

Este critério permite-nos observar como o enunciador se posiciona em cena (enunciação *elocutiva*), como implica seu interlocutor no mesmo ato retórico (enunciação *alocutiva*) e como apresenta o que é dito de forma aparentemente ‘neutra’ (enunciação *delocutiva*). Vejamos esses fenômenos na letra de “Firework”:

| Firework<br>Katy Perry  | Fogo de artifício<br>Katy Perry  |
|---|--|
| Do you ever feel<br>Like a plastic bag<br>Drifting through the wind<br>Wanting to start again?        | (1) Você já se sentiu<br>(2) Como um saco de plástico<br>(3) Flutuando pelo vento<br>(4) Querendo começar de novo?                     |
| Do you ever feel<br>Feel so paper-thin<br>Like a house of cards<br>One blow from caving in            | (5) Você já se sentiu<br>(6) Frágil como um papel<br>(7) Como um castelo de cartas<br>(8) A um sopro de desmoronar?                    |
| Do you ever feel<br>Already buried deep<br>Six feet under screams<br>But no one seems to hear a thing | (9) Você já se sentiu<br>(10) Como se estivesse enterrado lá no fundo<br>(11) Gritando a sete palmas<br>(12) Mas ninguém parece ouvir? |
| Do you know that there's<br>Still a chance for you?<br>'Cause there's a spark in you                  | (13) Você sabe que ainda há<br>(14) Uma chance para você?<br>(15) Pois há uma faísca em você   |

|  |  |
|--|--|
| <p>You just gotta<br/>Ignite the light<br/>And let it shine<br/>Just own the night<br/>Like the Fourth of July</p> <p>'Cause baby, you're a firework<br/>Come on show 'em what you're worth<br/>Make 'em go, "Aah, aah, aah"<br/>As you shoot across the sky<br/>Baby, you're a firework<br/>Come on let your colors burst<br/>Make 'em go, "Aah, aah, aah"<br/>You're gonna leave 'em falling down</p> <p>You don't have to feel<br/>Like a waste of space<br/>You're original<br/>Cannot be replaced</p> <p>If you only knew<br/>What the future holds<br/>After a hurricane<br/>Comes a rainbow</p> <p>Maybe a reason why<br/>All the doors were closed<br/>So you could open one<br/>That leads you to the perfect road</p> <p>Like a lightning bolt<br/>Your heart will glow<br/>And when it's time you'll know<br/>You just gotta<br/>Ignite the light<br/>And let it shine<br/>Just own the night<br/>Like the Fourth of July</p> <p>'Cause baby, you're a firework<br/>Come on show 'em what you're worth<br/>Make 'em go, "Aah, aah, aah"<br/>As you shoot across the sky<br/>Baby, you're a firework<br/>Come on let your colors burst<br/>Make 'em go, "Aah, aah, aah"<br/>You're gonna leave 'em falling down</p> <p>Boom, boom, boom<br/>Even brighter than the moon, moon, moon<br/>It's always been inside of you, you, you<br/>And now it's time to let it through</p> <p>'Cause baby, you're a firework<br/>Come on show 'em what you're worth<br/>Make 'em go, "Aah, aah, aah"<br/>As you shoot across the sky<br/>Baby, you're a firework<br/>Come on let your colors burst<br/>Make 'em go, "Aah, aah, aah"<br/>You're gonna leave 'em falling down</p> <p>Boom, boom, boom<br/>Even brighter than the moon, moon, moon<br/>Boom, boom, boom<br/>Even brighter than the moon, moon, moon</p> | <p>(16) Você só tem<br/>(17) Que acender a luz<br/>(18) E deixá-la brilhar<br/>(19) Seja o dono da noite<br/>(20) Como o dia da independência</p> <p>(21) Pois, baby, você é um fogo de artifício<br/>(22) Vamos, mostre a todos do que você é capaz<br/>(23) Deixe todos boquiabertos dizendo "oh, oh, oh!"<br/>(24) Enquanto você atravessa o céu<br/>(25) Baby, você é um fogo de artifício<br/>(26) Vamos, deixe as suas cores explodirem<br/>(27) Deixe todos boquiabertos dizendo "oh, oh, oh!"<br/>(28) Você vai deixá-los arrasados</p> <p>(29) Você não precisa se sentir<br/>(30) Como um desperdício de espaço<br/>(31) Você é original<br/>(32) Não pode ser substituído</p> <p>(33) Se você ao menos soubesse<br/>(34) O que o futuro lhe reserva<br/>(35) Depois de um furacão<br/>(36) Surge um arco-íris</p> <p>(37) Talvez a razão por que<br/>(38) Todas as portas se fecharam<br/>(39) Seja para você poder abrir uma<br/>(40) Que conduz você ao caminho perfeito</p> <p>(41) Como um relâmpago<br/>(42) O seu coração irá brilhar<br/>(43) E você saberá quando chegar a hora<br/>(44) Você só tem<br/>(45) Que acender a luz<br/>(46) E deixá-la brilhar<br/>(47) Seja o dono da noite<br/>(48) Como o dia da independência</p> <p>(49) Pois, baby, você é um fogo de artifício<br/>(50) Vamos, mostre a todos do que você é capaz<br/>(51) Deixe todos boquiabertos dizendo "oh, oh, oh!"<br/>(52) Enquanto você atravessa o céu<br/>(53) Baby, você é um fogo de artifício<br/>(54) Vamos, deixe as suas cores explodirem<br/>(55) Deixe todos boquiabertos dizendo "oh, oh, oh!"<br/>(56) Você vai deixá-los arrasados</p> <p>(57) Bum, bum, bum<br/>(58) Mais brilhante até que a lua, lua, lua<br/>(59) Sempre estive dentro de você, você, você<br/>(60) E agora é hora de colocar isso para fora</p> <p>(61) Pois, baby, você é um fogo de artifício<br/>(62) Vamos, mostre a todos do que você é capaz<br/>(63) Deixe todos boquiabertos dizendo "oh, oh, oh!"<br/>(64) Enquanto você atravessa o céu<br/>(65) Baby, você é um fogo de artifício<br/>(66) Vamos, deixe as suas cores explodirem<br/>(67) Deixe todos boquiabertos dizendo "oh, oh, oh!"<br/>(68) Você vai deixá-los arrasados</p> <p>(69) Bum, bum, bum<br/>(70) Mais brilhante até que a lua, lua, lua<br/>(71) Bum, bum, bum<br/>(72) Mais brilhante até que a lua, lua, lua</p> |
|--|--|

A letra de “Firework” remete-nos prontamente ao ‘tom de aconselhamento’ característico do discurso de autoajuda. Este pode ser definido como formado por um conjunto de informações e orientações “que visam a possibilitar a alguém a superação de seus problemas emocionais e dificuldades de ordem prática, ou a conquista de objetivos específicos, por meio dos próprios recursos mentais e morais da pessoa”.<sup>11</sup>

Em “Firework”, Perry lança mão majoritariamente de enunciados alocutivos implicando seu ouvinte (‘você’) no ato retórico através de conselhos e ‘mensagens positivas’. Isso é precisamente o que Charaudeau (2008, p.89) denomina por “categoria modal de sugestão”. Segundo o autor, o papel do locutor nesse cenário consiste em perceber que seu interlocutor está numa situação desfavorável e, como meio de melhorá-la, propõe-lhe uma ação (ou a adoção de uma certa ‘atitude’).

O principal procedimento discursivo usado pela cantora logo no início da canção e que irá servir de mote para desenvolver todo o seu argumento é a *pergunta retórica*. Como esclarece Meurer (1998, p.60), esse tipo de pergunta constitui uma das estratégias fundamentais utilizadas nos discursos de autoajuda, uma vez que, com ela, o enunciador é capaz de construir seu projeto de confiança diante de seus ouvintes, bem como de adesão às ideias expostas.

Em seu *Dictionary of Stylistics*, Katie Wales (1989, p.408-409) define a pergunta retórica como sendo “uma pergunta para a qual não se espera resposta, uma vez que, de fato, ela já afirma algo conhecido pelo interlocutor e não pode ser negado. Ela equivale, portanto, a uma afirmação”. É exatamente o que se observa em:

- (1) Você já se sentiu
- (2) Como um saco de plástico
- (3) Flutuando pelo vento
- (4) Querendo começar de novo?
  
- (5) Você já se sentiu
- (6) Frágil como um papel
- (7) Como um castelo de cartas
- (8) A um sopro de desmoronar?
  
- (9) Você já se sentiu

---

<sup>11</sup> Tal como definido pelo *iDicionário Aulete* (Disponível em: <[http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=autoajuda](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=autoajuda)>. Acesso em: 10 out. 2013.)

- (10) Como se estivesse enterrado lá no fundo
- (11) Gritando a sete palmos
- (12) Mas ninguém parece ouvir?

Essas três estrofes iniciais seguem um padrão retórico-argumentativo semelhante. Todas elas começam através de um direcionamento para o ouvinte: “*Você* já se sentiu...” (1), (5) e (9). Em seguida, apresentam metáforas associadas aos supostos problemas vivenciados, tais como: *a*) a sensação de estar perdido e sem perspectivas: “Como um saco plástico / Flutuando pelo vento” (2) e (3); *b*) o sentimento de fragilidade, instabilidade e insegurança: “Fragil como um papel” (6) e “Como um castelo de cartas / A um sopro de desmoronar” (8); e, por fim, *c*) a impressão de que sua voz foi soterrada e, logo, se tornou inaudível: “Gritando a sete palmos / Mas ninguém parece ouvir” (11) e (12). Todas essas perguntas retóricas operam como “um dispositivo persuasivo que apela para o conhecimento, as razões e as emoções” dos ouvintes (Meurer, 1998, p.66-67).

Ao recorrer a esse expediente, Perry não apresenta uma dúvida real à sua audiência, mas sim uma convicção: a de que seus ouvintes estão sofrendo e ela se solidariza com esse dor. Em sua já clássica obra *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*,<sup>12</sup> Blair (1787) defendia que perguntas retóricas possuem uma grande força afetiva, na medida em que tendem a provocar a simpatia dos interlocutores, como se o orador ‘lesse suas mentes’ e compreendesse suas angústias. Segundo o estudioso, a solidariedade e a simpatia constituem princípios poderosos, porque criam afinidades entre os sujeitos não pelos sentimentos que o orador realmente sente, mas sim pelos sentimentos que ele faz parecer sentir.

Ao adotar um ‘tom de aconselhamento’ em “Firework”, Katy Perry opera habitualmente com enunciados modalizados deonticamente, indicando como seus ouvintes devem proceder para enfrentar seus problemas. Percebe-se, a princípio, o uso de verbos no modo imperativo: “*Seja* o dono da noite” (19); “[...] *mostre* a todos do que você é capaz” (22); “*Deixe* todos boquiabertos” (23); “[...] *deixe* as suas cores explodirem” (26). Ao incentivar sua audiência, a *popstar* constrói, pois, um *ethos* de solidariedade. Para esse tipo de orador, “ser solidário é mostrar que as opiniões [...] dos membros do seu grupo são partilhadas e defendidas por ele” (Charaudeau, 2006, p.164).

---

<sup>12</sup> Esse texto clássico pode ser visualizado ou ‘baixado’ no seguinte *link*: <[http://www.archive.org/details/lecture\\_sonrheto31blaigoog](http://www.archive.org/details/lecture_sonrheto31blaigoog)> (acesso em: 10 out. 2013).



Nesse mesmo sentido, também foram notadas ocorrências de auxiliares modais (poder, dever, precisar, etc.), bem como de formas verbais perifrásticas (dever, ter que, etc. + infinitivo): “Você só *tem* / *Que acender* a luz / E *deixá-la brilhar*” (16) a (18). “Você não *precisa se sentir* / Como um desperdício de espaço” (29) e (30); “Você é original / Não *pode ser* substituído” (31) e (32); “Seja para você *poder abrir* uma [*porta*]” (39); “E agora é hora de *colocar* isso para fora” [= *tem que colocar*] (60). E por fim, o uso do tempo futuro do presente do modo indicativo foi ainda utilizado: “O seu coração *irá* brilhar / E você *saberá* quando chegar a hora” (42) e (43); e “Você *vai deixá-los* arrasados” [= *ir + infinitivo indicando futuro*] (56).

A modalização categórica propriamente dita revelou ser aqui pouco produtiva: “Depois de um furacão / *Surge* um arco-íris” (35) e (36). Essa é a única ocorrência em que se pode constatar um efeito de ‘verdade absoluta’, como que emanada de uma ‘sabedoria universal’. No entanto, ao longo da canção, vários enunciados utilizaram um verbo conjugado no tempo presente do modo indicativo com poucos modalizadores. Assim, apesar de explicitarem um interlocutor (‘você’), esses enunciados também promovem um ‘efeito de certeza cabal’, tendo por finalidade valorizar a autoestima do ouvinte. É o caso de: “[...] *há* uma faísca em você” (15); “[...] *você é* um fogo de artifício” (21); “*Você é* original” (31) – enunciados que ressoam mantras clichês de autoajuda.

Finalmente, é importante salientar –como foi possível constatar ao longo deste artigo – é apenas com a conjugação de todos os critérios de análise que se torna possível a compreensão não só do *ethos* efetivo de Katy Perry, mas dos sentidos produzidos no discurso videoclíptico. Uma leitura isolada só do material verbal ou só da canção ou só das imagens exibidas iria se mostrar, pois, falha e lacunosa.

### **Considerações finais**

Vale ressaltar, por fim, que o *ethos* de solidariedade construído por qualquer orador possui uma peculiaridade: a necessidade de manutenção dessa autoimagem solidária. Como assevera Charaudeau (2006, p.164), aquele orador “que quer parecer solidário terá interesse em mostrar-se consciente das responsabilidades que cabem a ele próprio [...], caso contrário, sua imagem como indivíduo poderá ser abalada”.

As cantoras Christina Aguilera, com seu clipe *Beautiful* (2002), e Pink, com *Raise your glass* (2010),<sup>13</sup> também construíram para si imagens solidárias com vídeos que vão de encontro à homofobia, ao racismo, ao preconceito, etc., tornando-se hoje ícones das causas abraçadas. Resta saber se Katy Perry conseguirá se livrar de vez do *ethos* de persona “coloridinha e açucarada” vinculado à cantora e assumir finalmente um posicionamento artístico mais maduro, engajado e ‘solidário’.<sup>14</sup>

## Referências

AMOSSY, R. *A espécie humana*, de Robert Antelme ou as modalidades argumentativas do discurso testemunhal. Trad. Ida Lúcia Machado. In: MACHADO, I.L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções do discurso*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.252-271.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manoel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1998.

BAIN, B. Katy Perry ‘Unplugged’ – Better plugged back in. *Idolator*, 16 nov. 2009. Disponível em: <<http://idolator.com/5298051/katy-perry-unplugged-%E2%80%93-better-plugged-back-in>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

BLAIR, H. *Lectures on rhetoric and belles lettres*. Edinburgh: A. Strahan, T. Cadell and W. Creech Eds., 1787.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komezu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. Ângela M.S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

---

<sup>13</sup> O videoclipe *Beautiful* (Christina Aguilera, 2002) pode ser assistido neste *link*: <<http://www.youtube.com/watch?v=OnQ9pPW4Bsg>>; já *Raise your glass* (Pink, 2010) pode ser assistido neste *link*: <[http://www.youtube.com/watch?v=6TNatY\\_1JwI](http://www.youtube.com/watch?v=6TNatY_1JwI)> (acesso em: 10 out. 2013). Ambos estão legendados em português.

<sup>14</sup> O presente trabalho constitui, na verdade, um recorte de um dos temas tratados na minha tese de doutorado, intitulada “O *ethos* e o *pathos* em vídeos femininos: construindo identidades, encenando emoções” (MOZDZENSKI, 2012) e orientada pela Professora Dra. Angela Paiva Dionísio.

GREENBLATT, L. Katy Perry, 'Firework': watch sparks fly in her new video. *Entertainment Weekly*, 28 out. 2010. Disponível em: <<http://music-mix.ew.com/2010/10/28/katy-perry-firework-video/>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

JANOTTI JUNIOR, J. Música popular massiva e gêneros musicais: produção e consumo da canção na mídia. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 3, n. 7, p.31-47, jul. 2006.

KEROUAC, J. *On the road – Pé na estrada*. Trad. Eduardo Bueno. Porto Alegre: LP&M, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

LAMB, B. Katy Perry – “Firework”. *About.com Guide*, 25 dez. 2010. Disponível em: <<http://top40.about.com/od/singles/gr/Katy-Perry-Firework.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Katy Perry – “Teenage dream”. *About.com Guide*, 25 dez. 2010a. Disponível em: <<http://top40.about.com/od/albums/fr/Katy-Perry-Teenage-Dream.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

LEVINE, N. Katy Perry: 'Firework'. *Digital Spy*, 15 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.digitalspy.co.uk/music/singlesreviews/a282258/katy-perry-firework.html>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

LONG, A. Fantastic voyage: Katy Perry. *Elle*, 14 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.elle.com/Pop-Culture/Cover-Shoots/Fantastic-Voyage-Katy-Perry>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. Trad. Luciana Salgado. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p.11-29.

\_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. Trad. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva *et al.* Curitiba: Criar Edições, 2006.

\_\_\_\_\_. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. Trad. Sírio Possenti. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p.69-92.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005a.

MARIANO, T. Katy Perry lança segundo disco. *Diário do Grande ABC*, 8 set. 2010. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/News/5829593/katy-perry-lanca-segundo-disco.aspx>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

MEURER, J.L. *Aspects of language in self-help counselling*. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês/UFSC, 1998.

MONTGOMERY, J. Katy Perry's 'Firework' director hopes video shows 'substance'. *MTV News*, 29 out. 2010. Disponível em: <<http://www.mtv.com/news/articles/1651128/katy-perrys-firework-director-hopes-video-shows-substance.jhtml>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

MOZDZENSKI, L. *O ethos e o pathos em videoclipes femininos: construindo identidades, encenando emoções*. 2012. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/autores/tese2012-Leonardo-Pinheiro-Mozdzenski.html>>. Acesso em: 14 maio 2013.

PEREIRA, M.E. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: EPU, 2002.

RYZIK, M. Katy Perry lança "Teenage Dream", um cartão postal da cultura americana. *The New York Times/iGirl*, 27 out. 2010. Disponível em: <<http://jovem.ig.com.br/igirl/noticia/2010/08/27/katy+perry+lanca+teenage+dream+um+carta+o+postal+da+cultura+americana+9574975.html>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

SOARES, T. *A construção imagética dos videoclipes: canção, gêneros e performance na análise de audiovisuais da cultura midiática*. 302 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, UFBA.

TATIT, L. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_. *O século da canção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Semiótica da canção: melodia e letra*. São Paulo: Escuta, 1994.

TRUST, G. Katy Perry makes Hot 100 history: ties Michael Jackson's record. *Billboard*, 17 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.billboard.com/#/news/katy-perry-makes-hot-100-history-ties-michael-1005318432.story>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

VENA, J. Katy Perry Dedicates "Firework" video to "It Gets Better" Project. *MTV News*, 28 out. 2010. Disponível em: <<http://www.mtv.com/news/articles/1651003/katy-perry-dedicates-firework-video-it-gets-better-project.jhtml>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Katy Perry Is MTV's Artist Of The Year! *MTV News*, 15 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.mtv.com/news/articles/1676070/best-artist-of-2011-katy-perry.jhtml>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Katy Perry says 'Firework' is Teenage Dream's 'anthem'. *MTV News*, 24 ago. 2010a. Disponível em: <<http://www.mtv.com/news/articles/1646332/katy-perry-firework-teenage-dreams-anthem.jhtml>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

WALES, K. *A dictionary of stylistics*. London: Longman, 1989.

## A PECULIAR MULTIMODALIDADE DO TEXTO CHÁRGICO

Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO

**Resumo:** O principal objetivo deste artigo é mostrar, numa perspectiva discursivo-enunciativa e sociointeracional, que, tratando-se da análise de leitura e de processo de produção de charge, um gênero argumentativo e multimodal, deve-se salientar a necessidade de alargar o conceito de texto dentro do arcabouço teórico da Linguística de Texto. O *corpus* é composto por charges da *Folha de S. Paulo*. Dado que a articulação entre os signos verbais e icônicos das tiras pode ser verbalizada sem que haja necessidade de hierarquizá-los (RAMOS, 2007), busca-se comprovar isso em relação ao gênero chárstico. Também se busca demonstrar que tal gênero é essencialmente narrativo.

**Palavras-chave:** Texto. Gênero multimodal. Referenciação. Intertextualidade.

*Abstract:* The main objective of this article is to show, in a discursive-enunciative and socio-interactive perspective, that, being the analysis of the reading and the process of political cartoon production, an argumentative and multimodal genre, it should be pointed out the necessity of enlarging the concept of text within the theoretical framework of the Text Linguistics. The corpus is composed by political cartoons from *Folha de S. Paulo*. Since the articulation between verbal and iconic signs of the comic strips can be verbalized for no need of hierarchizing them (RAMOS, 2007), the aim is to confirm that when dealing with the cartoon genre. It also intends to demonstrate that such kind of genre is essentially narrative.

**Keywords:** Text. Multimodal genre. Referenciation. Intertextuality.

### Introdução

Nosso principal objetivo é mostrar, sob uma perspectiva discursivo-enunciativa e sociointeracional, que, por se tratar da análise de leitura e processo de produção de um gênero fortemente argumentativo e multimodal, a charge, não há como deixar de salientar a necessidade de alargar o conceito de texto sem, no entanto, sair do arcabouço teórico oferecido pela Linguística de Texto (LT). Nessa perspectiva, Cavalcante (2012, p.20) assim define texto: “[...] um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos,

visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos”. E Marcuschi (2008, p.80) já se pronunciara: “o texto é constituído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*”.

O gênero charge é um subtipo do hipergênero História em Quadrinhos (HQ). Assim como Ramos (2010) teve por objetivo aproximar dois subtipos de tal gênero, a tira cômica e a piada, mostrando que a distinção elementar entre eles reside particularmente na imagem, pode-se dizer que, na relação de tais gêneros com a charge, a diferença está, além disso, na sua temática, ou continuidade tópica (CAVALCANTE, 2012), em geral figura ou fato político, no seu alto teor opinativo-argumentativo e, ainda, em uma característica que a aproxima da crônica: o relacionamento com fatos do cotidiano fugaz. Nessa imbricação de gêneros se constitui a charge.

Sendo assim, a leitura do gênero charge exige, particularmente, a descrição dos elementos verbais e visuais, a saber, os signos icônicos, que remetem à analogia com o real, os signos plásticos (cor, textura, forma) e os de contorno (balões, por exemplo). Por outro lado, exige ainda sua contextualização, devido justamente à efemeridade desse gênero em relação aos fatos motivadores de sua criação.

Partimos das seguintes hipóteses: nas charges, a articulação entre os diferentes dados sígnicos pode ser verbalizada sem que haja necessidade de hierarquizá-los. Ramos (2010) fez tal afirmação em relação às tiras cômicas. Também buscaremos provar que a charge é essencialmente narrativa, mesmo que não apresente mais de um quadro.

### **Fundamentação teórica**

Cabem aqui as iniciativas de Ramos (2007), ao estudar os processos de leitura das histórias em quadrinhos, sobre a necessidade de incorporar os *signos visuais* (no sentido a eles atribuído pelo Grupo Mu, 1993) ao escopo da Linguística de Texto (LT). Uma dessas iniciativas é emprestar de variados estudos semióticos o chamado determinante visual, mostrando sua equivalência com o que a LT denomina “objeto de discurso”, construído no processo da interação. Esse determinante visual é, na verdade, uma categoria referencial construída e reconstruída no processo ativo de progressão do texto multimodal. Entenda-se multimodalidade como a agregação, no texto, de diferentes códigos, como imagem e cor, por

exemplo. A imagem, de acordo ainda com Ramos (2007), apresenta ao leitor um objeto-de-discurso: elemento referencial no qual o assunto se ancora e a partir do qual, por meio de recategorização, se dá a progressão referencial do texto.

Sendo assim, as charges analisadas, consideradas em uma dinâmica narrativa não só por apresentarem uma sequência de dois ou mais quadros dispostos horizontalmente, como também por terem um só quadro, como se quer demonstrar, podem ser analisadas por meio de atividades de produção textual, como o de referenciação e o de inferenciação.

Vale ressaltar que o termo *inferência* é definido por Koch e Travaglia (1989, p.79) como

[...] a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor / ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases e trechos) que ele busca compreender e interpretar: ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para sua compreensão.

Marcuschi (2008) alarga a compreensão do funcionamento processual da inferência, necessário para que o leitor construa sociocognitivamente informações textuais implícitas: usa o termo *inferenciação*, que acentua o processo de construção de inferências e evidencia as pistas orientadoras fornecidas pelo texto. Tal noção estaria ligada a outro processo, o da *referenciação*, entendido como forma de produção e retomada dos objetos do discurso.

Entre os signos verbais escritos, a expressividade das letras é um dado relevante de interpretação. A esse respeito, Marcuschi (2001, p.46) se manifesta:

[...] tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas [...] a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos.

Importante lembrar que, por serem textos humorísticos, as teorias do humor nos respaldam para dizer que o riso é suscitado basicamente por dois “gatilhos”: o do insólito, ou seja, da surpresa, e o do exagero.

### A multimodalidade do texto chárstico: uma possível análise

Nosso *corpus* se constitui de oito charges da *Folha de S. Paulo*, sendo cinco, datadas de 2012, de autoria de Benett e três (das quais uma é de 2011) de autoria de Jean Galvão, identificáveis por estilos inconfundíveis. Já que uma das características da charge é a imagem como “objeto-de-discurso”, apresentamos, arbitrariamente, as charges que compõem nosso *corpus* distribuídas pelos elementos que lhes são opcionais, ou seja, o número de quadros (decrecentemente apresentados) e a organização dos elementos verbais em tais quadros.

#### Charge narrativa organizada em mais de dois quadros: seis quadros e balão/balões em cada quadro:



Ilustração 01: Charge I *Folha de S. Paulo* A2 opinião 26-3-2012

Num primeiro momento, nos deteremos nos signos visuais da **charge I**, de autoria de Benett, indissociáveis, como se verá depois, dos signos verbais: os seis quadros recortam uma evolução de desenhos de expressões faciais (imagem em *close-up* ou desambiguação) que representam a indignação de um mesmo personagem, no caso um conhecido político, José Serra. Consideramos tal processo referencial um caso de anáfora direta e correferencial (CAVALCANTE, 2012), cujas retomadas ocorrem por meio de repetição de desenhos, mesmo que alterados, ou melhor, recategorizados.

Na charge em questão, as características básicas do personagem representado se mantêm, embora de forma caricatural: olhos grandes e olheira, a peculiar calvície, camisa branca, gravata e terno, diga-se de passagem, vermelho. Haveria a possibilidade de o uso



dessa cor vermelha, característica do partido dos trabalhadores, o PT, provocar a leitura, por inferência, de alguma ligação de Serra com tal partido, sendo ele um tucano filiado a um partido opositor do PT, o PSDB? Responderemos a isso posteriormente.

Cagnin (1975) mostra que o estado emocional do rosto em quadrinhos se representa pela mescla de cinco elementos: olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca, os quais, matematicamente combinados, levam a 1.566 possibilidades de arranjo. Veremos a seguir como isso se desdobra. As expressões faciais da personagem sofrem transformações que evoluem da indignação para um total desconsolo. Em relação aos quatro primeiros quadros, pode-se pensar no mecanismo de leitura denominado “expansão”, quando movimentos em “câmara lenta” (RAMOS, 2010) sugerem um prolongamento do tempo e um aumento da tensão narrativa.

Procedendo à análise: no primeiro quadro, como se pode observar, o desenho com os olhos muito arregalados demonstra decepção e seriedade na face; o segundo quadro, por sua vez, sofre alteração tanto no olho direito, que recebe cor arroxeadada na parte inferior, demonstrando contrariedade, como também na sobrancelha direita, que, em linha reta no primeiro quadro, se curva com as pontas para cima, e ainda na boca, cujos lábios se retraem como se fossem chorar; já o terceiro quadro apresenta transformação no olho esquerdo, que recebe um traço em espiral, simulando estar em rotação – recurso comum para representar algum ser abobalhado ou desnorteado –, a sobrancelha volta a ficar reta, porém a mudança aparentemente mais significativa é no braço esquerdo: este se levanta, aproximando a mão da boca, como se a quisesse fechar ou impedir de falar; no quadro seguinte, o quarto, a transformação retorna para o olho direito, o qual se fecha (como se, na troca sucessiva e rápida de cada quadro, pudéssemos ver as figuras em movimento de um desenho animado, mexendo alternadamente os olhos), reforçando uma repetição e sucessividade de emoções negativas, e os dois braços se erguem, inclusive com pequenos traços curvos ou “linhas cinéticas” (ACEVEDO, 1990), indicando movimento de levar ambas as mãos para a boca; no quinto quadro, outro personagem aparece ao lado direito de Serra (esquerda do quadro) para impedir-lhe a atitude de não falar o que queria, mas de falar o que devia. Nesse momento, o perfil do rosto muda de lado (direito para o esquerdo) e os dois olhos arregalados, particularmente o esquerdo, acompanhado da dilatação da pupila (em forma de pequeno botão), demonstram também derrota.

O sexto e último quadro, que desencadeia o inesperado gatilho do humor, como se verá melhor à frente, mostra somente Serra, novamente de perfil direito do rosto, mas com as mesmas características dos olhos do quadro anterior: escancara então um personagem completamente decepcionado, indignado, infeliz, mas resignado, como se verá, pelo auxílio do signo verbal escrito.

De acordo com os pressupostos da LT, o objeto do discurso se estabelece por etapas: é ativado no primeiro quadro, reconstruído ou recategorizado nos seguintes (mudança de estado pelo rosto e acréscimo de pequenos gestos), porém a identidade referencial das personagens, ou anáfora direta, se mantém, garantindo-lhe continuidade, requisito essencial da coerência. É nos signos verbais escritos que se completa o efeito de humor (o insólito), mas, sem o auxílio do icônico, tal efeito não se consolidaria: o cenário "campanha eleitoral", particularmente de alguém experiente como Serra, recategoriza o espaço e o tempo esperados para se fazer um anúncio político bem sucedido. Tal interpretação vai tecendo a comicidade da história: as retomadas e reconstruções/recategorizações dos objetos dos discursos visuais, aliadas aos processos inferenciais denotados por tal procedimento, explicam o processo narrativo dessa charge.

Observando ainda a **Charge I**, cujo tema de campanha eleitoral retoma o da manchete, intitulado *Serra tem vitória magra e é candidato a prefeito*, acompanhada da foto de Serra ao lado do governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, e o de um artigo do editorial também da *Folha* do mesmo dia, *Serra no páreo*, é possível delimitar, entre outros, o subtema da fraca vitória (52%) nas prévias que lançaram a candidatura do tucano a prefeito de São Paulo; porém, como parte de nossos conhecimentos prévios, sabe-se que, tendo sido já candidato à presidência na disputa perdida para a atual presidenta do Brasil, Dilma, deve ser muito difícil para ele se "acostumar" a dizer: "Serra para prefeito!". Justamente essa dificuldade é explorada pelo chargista, gradativamente, na evolução dos balões, representativos das falas, em letras maiúsculas com fundo amarelo para destaque: "SERRA PARA PRE..." (quadro 1); "PRE... PRE..." (quadro 2); "PRES..." (primeiro balão do quadro 3) e "PRESI..." (segundo balão do quadro 3); "PRESIDEN..." (quadro 4). Até então, o acréscimo de apenas uma letra ou sílaba na palavra inacabada, mas iniciada pela sílaba *PRE-*, não só mantém uma conectividade referencial entre os quadros, como cria a expectativa do que ele quer falar. Tal expectativa é arrebatada pela entrada do segundo personagem, protagonista anônimo do

quadro 5, que não só faz calar Serra como pronuncia a palavra certa e completa: “PREFEITO!”

O clímax da narrativa é alcançado, provocando a transformação brusca de um estado de inconformação ou de revolta para o de quase resignação do último quadro. Serra, então, provocando o riso, fala o inevitável: “VAI SER DIFÍCIL ACOSTUMAR...” é o signo verbal do balão. Acostumar-se a falar sobre o possível novo cargo, acostumar-se a agir de acordo com ele? De todo jeito, como a charge é um texto fortemente persuasivo, o exagero, cômico porque catártico, na demonstração da dificuldade de um político se escancara e leva, em geral, a alguma reflexão ou conclusão do leitor.

Vale a pena neste instante também expor uma consideração advinda dos estudos da Análise da Conversação: a hesitação própria da fala. Fávero *et al.* (2003, p.56) apresentam-na como “[...] um tipo de ‘problema’ que é captado durante sua formulação/linearização, isto é, *on line*, caracterizando-se por seu aspecto prospectivo, já que tem como escopo algo que vem depois.” Quanto à correção, esta é considerada “[...] um claro processo de formulação retrospectiva” (FÁVERO *et al.*, 2003, p.63). Por se tratar de um texto cômico, tal hesitação não se dá pela dificuldade de a personagem buscar uma palavra mais adequada, mas pela dificuldade de ela pronunciar a palavra que justamente sabe, de antemão, que é a mais adequada, querendo trocá-la, corrigi-la por outra: quase uma “correção prospectiva”, o que desencadeia o humor pelo inesperado de tal atitude.

Cabe aqui outra observação interessante que parece responder à questão levantada há pouco: haveria a possibilidade de o uso da cor vermelha (do terno de Serra), “signo plástico” representativo do partido dos trabalhadores, o PT, provocar a leitura, por inferência, de alguma ligação de Serra com o PT, sendo ele filiado ao partido dos tucanos, o PSDB? O mesmo editorial citado, ao se referir à maioria modesta nas prévias que lançavam a candidatura de Serra à Prefeitura, apresentava como justificativa, entre outras coisas, a candidatura do adversário petista Fernando Haddad, apoiado, por sua vez, pelo afilhado de Serra e seu sucessor na prefeitura, Gilberto Kassab, de um partido recém-criado na época, o PSD. O que complica a situação (e responde, talvez, à questão), segundo o editorial, é que tal partido já “carrega a pecha de agremiação oportunista”, pois prevê mudança de legenda a seus seguidores, criando uma adesão ao atual governo federal. Além disso, informa que, mesmo apoiado por Geraldo Alckmin, Serra não se vê livre de “acabar aliado” ao petista Haddad.

Sendo assim, a cor vermelha do terno do tucano deve ter sido premeditada pelo cartunista e é parte relevante da construção do sentido do texto analisado.

Importante, em consequência, ponderar que, na sintaxe que constitui o jornal como suporte de gênero, o texto chágico em questão só se constitui e completa enquanto tal em sua articulação e correferencialidade com os demais gêneros coexistentes, no caso o artigo e a foto da manchete e o editorial, sem os quais, como se constatou, muito se perderia de sua leitura.

### Charge narrativa organizada em dois quadros:

#### a) legenda-título e balão somente no primeiro quadro:

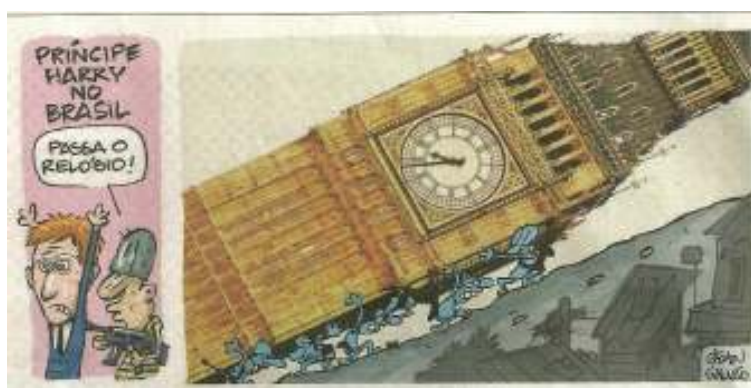


Ilustração 02: Charge II *Folha de S. Paulo* A2 opinião 11-3-2012

Tal charge, assinada Jean Galvão, apresenta, na cena inicial do primeiro quadrinho, duas figuras que se constituem objetos-de-discurso: o príncipe inglês Harris, em visita ao Brasil na época, informação obtida pela legenda- título “Príncipe Harris no Brasil”. Sobre legenda, em geral a voz do narrador, há vários estudos, mas, na charge, seu papel é contextualizar o fato, função importante num texto inerentemente intertextual e polifônico, aliás bastante comum de ocorrer nos textos escritos, como os editoriais. Interessante observar também que esse quadro, não por acaso, é bem mais estreito, com a mesma função que exerceria, em um texto escrito, um parágrafo introdutório. Os nomes atribuídos às legendas neste trabalho buscam caracterizar tal funcionalidade. À página A22, *Folha mundo*, saiu, no mesmo dia, uma pequena reportagem com o título: *Um príncipe no Rio* e o subtítulo: *Harry conversa com moradores e soldados no complexo Alemão*.

O suposto príncipe se encontra com os braços erguidos, caricaturizado com os cabelos ruivos e um semblante de susto, e ainda um suposto ladrão, identificável não só por direcionar

uma arma ao príncipe, como por estar com o rosto parcialmente coberto por um gorro e pela fala no balão: “Passa o relógio!” As informações de tal cena, coerentemente, se consolidam e se recategorizam no segundo quadro, de efeito humorístico porque insólito: apesar de não mais haver as figuras do primeiro quadro, a cena foca agora um relógio, que não é um relógio qualquer, nem um visado Rolex, mas é também inglês e mundialmente famoso - e aí está o ponto de conexão entre os quadros -, o Big Ben, com sua conhecida torre, sendo carregado, com aparente dificuldade, por várias pessoas que se supõe serem todas ladras, subindo um morro sombreado com favelas, característica da cidade do Rio de Janeiro, onde o Harris se encontrava. E a graça da charge acontece também pelo exagero: roubo e transporte de um símbolo da Inglaterra! Claro que a junção das várias linguagens e da reportagem nos leva, por inferenciação, a deprender uma leitura crítica por trás da cômica: a da insegurança dos moradores do Rio em relação a assaltos.

b) **legenda-noticiosa no primeiro quadro e balão no segundo:**



Ilustração 03: Charge III *Folha de S. Paulo* A2 opinião 12-6-2012

Em 11-06-2012, isto é, um dia antes da publicação da charge em questão, a mídia em geral publicara o assunto, sintetizado no primeiro quadro pela legenda-noticiosa “vaca argentina produz leite materno” e pela cara em close de uma vaca. Tal quadro é também mais estreito em relação ao segundo desta charge que, por sinal, como a anterior, é de autoria de Jean Galvão. Um exemplo:

<http://revistaepoca.globo.com/Ciencia-e-tecnologia/noticia/2012/06/vaca-clonada-na-argentina-produz-leite-semelhante-ao-humano.html>

De maneira criativa, o chargista aproveitou-se de tal noticiário e produziu o primeiro quadro, mais estreito porque com função de contextualização.

Embora tal informação não estivesse presente na *Folha* do dia, a leitura do segundo quadro leva a fazer uma associação semântica entre o leite da vaca e o ato de mamar e entre esse ato e a expressão popular “mamar na vaca” (por exemplo: “é Bebê, mamar na vaca você não quer, né?”), que significa, conotativamente, que muita gente, sem se esforçar, aproveita-se de alguma situação. Além disso, o inusitado (cômico?): três rechonchudos e satisfeitos políticos (vestidos de terno, o que pouco significaria não fosse o cenário ao fundo de Brasília: a bandeira nacional e parte do Palácio da Alvorada), mamando, já seria estranho se fosse o leite de uma vaca, mas, ao invés de leite, mamam o leite nas fartas tetas de uma colossal vaca (o exagero), de cujo desenho aparece parte da barriga, muito dinheiro em forma de moedas e de notas armazenadas em pastas estufadas. Um deles, com ar de desdém e sorrisinho entredentes, exclama, por meio de balão: “Grande coisa...”, de onde se infere que o seu feito era mais importante do que a pesquisa que produziu o leite quase humano da vaca clonada da Argentina. Outro deles, em posição de completa saciedade e relaxamento, tem uma gota de leite a escorrer-lhe da boca. O cenário de Brasília ao fundo completa o efeito de sentido, reforçando a indignação diante da evidência de corrupção, assinalada pela instauração da conhecida “CPI do Cachoeira”, fato em relevo em toda a mídia e na *Folha* do dia, inclusive (página A8, poder: *PT diz que não discutirá mensalão na CPI*, por exemplo, sobre o caso do depoimento do então governador de Goiás, Marconi Perillo). Novamente a química da junção das várias formas de linguagem verbal e não verbal produzem efeito inédito e cômico de sentido, perpetuando o esteriótipo: “político é corrupto”.

**c) Uma legenda-título geral e um balão em cada quadro:**



Ilustração 04: Charge IV *Folha de S. Paulo* A2 opinião 4-6-2012

O chargista Benett volta à cena com a temática de campanha eleitoral, utilizando, entre outros, o recurso da intertextualidade. A legenda-título “O poderoso chefão”, em enfáticas letras maiúsculas, remete ao conhecido filme homônimo. Tal recurso se classifica como relação intertextual de copresença, isto é, apresenta “fragmentos de textos previamente produzidos” (CAVALCANTE, 2012, p.147), do tipo referência (remissão sem, necessariamente, haver citação, por meio, por exemplo, da nomeação do autor, do título da obra, de personagens de obras literárias etc.)

No primeiro quadro, há dois objetos-de-discurso que representam caricaturalmente o ex-presidente petista Lula e a atual presidenta Dilma Roussef, inclusive com o vestido e até os cabelos na cor vermelha, representativa do PT. Por meio de balão-fala, Lula, de modo aparentemente humilde, comenta: “Dilma, eu só não saio candidato em 2014 se você não quiser.” Porém, numa correferencialidade, o segundo quadro retoma as figuras com pequena alteração, particularmente de espaço: o plano médio ou aproximado das figuras, isto é, da cintura para cima (RAMOS, 2010), a expor mais nitidamente as expressões faciais – interessante notar as bochechas estufadinhas como as do personagem Don Vito Corleone (Marlon Brando) -, tal plano se transforma em plano total ou de conjunto, com a mão de Lula apontando para si mesmo e o fechamento dos olhos, agora num gesto de orgulho próprio. Alia-se a isso a fala metalinguística de Lula, gatilho principal do riso: “E por ‘você’ entenda-se ‘eu’”. É um hábito de Lula usar recursos instauradores de embreagem actancial, neutralizadora da categoria de pessoa; em particular, usa a terceira pessoa ao invés da primeira para se autorreferir. Na fala final da charge, no entanto, esse processo sofre uma mudança: a segunda pessoa (*você*) deve ser entendida como a primeira (*eu*), o que não só provoca o riso como acentua o sentido de poder supremo de “chefão”, acima da própria presidenta: “você manda, mas eu é que mando mais que você” é uma possível interpretação.

d) uma legenda-título geral e uma legenda-subtítulo em cada quadro:



Ilustração 05: Charge V *Folha de S. Paulo* A2 opinião 14-9-2011

Mais uma charge de Jean é objeto de análise. Neste caso, o que chama a atenção é a temática da miséria versus a riqueza. Na verdade, confrontam-se dois discursos: o da desigualdade social e o da educação em nosso país, haja vista a legenda-título principal, ou título-tópico “NOTAS DO ENEM”, que tece a coerência do texto. Os dois quadros, identificados respectivamente pelas legendas-subtítulos (ou subtópicos) ESCOLA PRIVADA e ESCOLA PÚBLICA, fazem jus à ação (busca de resultados das notas do Enem), à posição (todas em plano total, de pé, viradas à esquerda) e ao lugar (num canto de escola) das figuras desenhadas em cada um deles: no primeiro quadro, três alunos, identificados particularmente por mochilas e pastas, buscam, com um sorriso nos lábios e os olhinhos arregalados e vivos, o resultado afixado à parede de uma construção escolar bem conservada; o segundo quadro, ao contrário, apresenta dois alunos com a fisionomia entristecida (bocas em curva, com lado côncavo inferior) e olhar acabrunhado, em um prédio escuro e bastante descuidado, com marcas de rachadura nas paredes, e o pior: as folhas com as notas se encontram “no chão”, exigindo deles esforço extra de leitura, ou seja, deve ser tomado no sentido metafórico o que parece sentido real. O exagero desses contrastes é interessante gatilho do humor. Vale ainda ressaltar que, no mesmo dia, a manchete da *Folha* era: *MEC propõe ano escolar com 220 dias de aula*, em cuja notícia se destaca: “Haddad lançou a ideia um dia após dados do Enem mostrarem que a distância do rendimento entre alunos das redes públicas e privadas cresceu.”

Interessante observar que neste caso não há evolução temporal, pois poderíamos inverter os quadros sem prejuízo de seu entendimento: consideramo-la uma charge predominantemente descritiva, embora sua narratividade seja intertextual no sentido de



dialogar e atestar transformações de estado em relação aos textos da mídia e aos fatos da realidade. Além disso, se compararmos tal texto multimodal a uma produção textual escrita argumentativa, temos um forte argumento de “confronto por contraste” (GARCIA,1986), apoiado, evidentemente, na enumeração de detalhes

### Charge de um só quadro

#### a) só uma legenda-título:



Ilustração 06: Charge VI *Folha de S. Paulo* A2 opinião 28-5-2012

Nesta charge de Benett, é clara a intertextualidade (CAVALCANTE, 2012) por derivação (um texto deriva de outro previamente existente) paródica com o quadro *O Grito* (no original *Skrik*), ilustração 09 abaixo, uma pintura do norueguês Edvard Munch, datada de 1893. A obra representa uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial. O pano de fundo é a doca de Oslofjord (em Oslo) ao pôr-do-sol:



Ilustração 07

A legenda-título remete ao fato da seca que tem castigado impiedosamente o Nordeste neste ano de 2012. Quanto às cores, com nuances que vão do amarelo ao marrom, passando pelo laranja, estas são quase idênticas; porém a paisagem é tipicamente do cerrado, com sol grande e redondo na cor laranja, índices de calor exagerado (tempo meteorológico, segundo Cagnin, 1975), e a figura personificada por um cacto, vegetal típico de área tórrida, único elemento verde na paisagem. A sua posição é também “cópia” do quadro original: boca aberta, provavelmente gritando, olhos caídos e mãos em direção ao “rosto”. O fato de até ele estar em desespero, gritando e se movimentando (linhas cinéticas próximas ao suposto corpo), evidencia o insólito e o exagero: até um cacto, planta resistente à seca, está em desespero. Isso não se constitui muito cômico pelo fato em si revelado, mas pelo gatilho armado pela criatividade intertextual e pelo embate dos discursos da arte e do social, com forte impacto persuasivo.

Tal quadro não foi uma inspiração fortuita: alguns dias antes, em 9 de maio, a revista *Veja*, por exemplo, trouxera uma resenha na seção Artes & Espetáculos, p.158 – 162, com o título “Vida além da moldura”, em que comentava a então recente venda da obra, por meio de leilão, com valor recorde: 119,9 milhões de dólares.

**b) legenda-título e placa escrita:**



Ilustração 08: Charge VII *Folha de S. Paulo* A2 opinião 15-2-2012

Benett retorna com um texto que dialoga com a capa do jornal do dia: *PIB despenca 7% na Grécia e acentua recessão e crise*, encaminhando a leitura da *Folha mundo*. Foca no subtópico do consequente desemprego, usando o cenário grego, com areia e construções típicas, inclusive uma, no canto inferior direito, que imita o Partenon e suas famosas colunas.

No contraste da Antiguidade com a contemporaneidade, vai-se enredando uma coerência única. De acordo com Cagnin (1975), o tempo aí se insere como “época histórica”, particularmente marcada pelo cenário e pela roupa da personagem. Sentado com ares de desolação avistamos um grego da Antiguidade (barba e cabelo longos, presos por uma tiara, bracelete no braço direito, veste de baixo minúscula amarrada à cintura), mas não um grego qualquer: a legenda-título *Os 12 trabalhos de Hércules* (fortemente intertextual, pois dialoga, parcial ou totalmente, com o título de inúmeras e variadas obras artístico-literárias), em letras irregulares, nos remete ao semi-deus Hércules, filho de Zeus e da princesa Alcmena, que era odiado por Hera, mulher de Zeus. De acordo com a mitologia, após o casamento de Hércules com Mégara, uma princesa tebana, Hera fez com que ele enlouquecesse e pusesse fogo em sua casa, matando mulher e filhos. Após recuperar a razão, procurou o auxílio do oráculo de Delfos, que o aconselhou a servir doze anos a seu primo Euristeu, rei de Argos. Hércules realizou então 12 heroicos trabalhos para tal rei.

Tal memória ativada nos choca diante da degradante figura que segura uma placa com uma lista de trabalhos, cena comum em grandes centros urbanos atualmente, sendo que a última, por exemplo, é a mais insólita: “vendo rim” (Hércules nem imaginaria que um dia isso poderia ser vendido...). Tudo isso para nos conduzir a uma leitura dos horrores que acometiam a economia grega, berço da cultura ocidental, tão possante na Antiguidade. Na verdade, o que chama a atenção nessa charge é o enxerto da Antiguidade na atualidade: de forma sintética, narra dois períodos em um, rompe e ao mesmo tempo evidencia a lacuna entre eles.

**c) legenda-título, balões e legendas-identificadoras**



Ilustração 09: Charge VIII *Folha de S. Paulo* A2 opinião 24-2-2012

De forma parecida com a charge anterior, temos um momento fortemente histórico, pois remete à mitológica guerra de Troia, cujo enredo tem inspirado escritores e poetas (Homero foi um deles) e artistas em geral. Avivando a memória: Páris foi a Esparta em missão diplomática, apaixonou-se pela bela Helena e com ela fugiu para Troia, enfurecendo Menelau, seu esposo. Para resgatá-la, Agamenon, com o auxílio de Odisseu (Ulisses) e de outros grandes guerreiros, assumiu o comando de um exército de mil navios e atravessou o mar Egeu para atacar Troia. As naus gregas desembarcaram na praia próxima a Troia e iniciaram um cerco durante dez anos. A cidade foi tomada finalmente graças à tática de Ulisses: fingindo terem desistido da guerra, os gregos embarcaram em seus navios, deixando na praia um enorme cavalo de madeira, que os troianos decidiram levar para o interior de sua cidade, como símbolo de sua vitória. À noite, quando todos dormiam, os soldados gregos, que se escondiam dentro da estrutura oca de madeira do cavalo, saíram e abriram os portões para que todo o exército (cujos navios haviam retornado, secretamente, à praia), invadissem a cidade. Apanhados de surpresa, os troianos foram vencidos e a cidade incendiada. Assim, Menelau recuperou Helena.

A charge em análise, com interessante contraste de cores, também expõe o contraste/enxerto dos momentos antigo e contemporâneo: o cenário é o da Grécia Antiga, obviamente com um grego, com coroa de louro na cabeça, espiando por cima do portão e do muro que contorna o país, com a inscrição da legenda-identificadora “Grécia”. Tal grego pergunta (legenda-fala): “Um pônei?” Do lado de fora, um senhor está à espera, porém – aí o contraste – vestido de terno e gravata, com uma pasta na mão, verdadeiro executivo, acompanhado de um cavalo de madeira com a legenda-identificadora “ajuda”, o que remete automaticamente à crise que atinge a Europa e que se manifestou, primeiramente, na Grécia. À página opinião A3, Tendências / Debates, do mesmo dia, a questão proposta: *A Grécia deve seguir negociando pacotes de austeridade com a Europa e com o FMI?* Tal título esclarece o que seria essa traiçoeira “ajuda”. O senhor de terno, respondendo à pergunta, diz ironicamente: “É só uma lembrancinha”, o que já faz rir. Particularmente engraçada, porém, é a legenda-título: “Presente grego” (com letras irregulares na parte superior do quadro), pois tal expressão se cristalizou justamente pela fama da Guerra de Troia e está sendo usada concomitantemente em sentido denotativo (o presente *dos* gregos, direcionado a eles) e conotativo (o presente *de* grego, de origem duvidosa).

Embora sintetizado em um só quadro, tal texto é inédito pelo fato também de apresentar vários gatilhos de humor, à maneira de um texto longo de humor (diversamente de uma piada, com um só gatilho). Disso advém o fato de, por ser um texto complexo, ter momentos de humor mais fortes, ou picos de humor, contrastando com momentos de humor mais fracos. (TAFFARELLO, 2001)

### **Considerações finais**

Conforme considera Ramos (2010) em relação às tiras cômicas, a articulação entre os diferentes dados sígnicos pode ser verbalizada sem que haja necessidade de hierarquizá-los, pois tanto os signos verbais quanto os icônicos são relevantes. Sendo assim, diante das características que aproximam os dois gêneros, buscou-se comprovar isso também em relação ao gênero chágico analisado.

Além disso, mesmo que a charge não seja narrativa em sua constituição de dois ou mais quadros, sua ligação com a(s) notícia(s) do dia e/ou, eventualmente, de dias anteriores, ou até de outras charges (ROMUALDO, 2000) faz dela um texto fortemente interacional e intrinsecamente polifônico e intertextual, objeto de discurso dialógico por excelência, que está para o jornal como o enunciado está para a enunciação, lugar do *ego, hic et nunc*.

Ousamos dizer que, na verdade, toda a charge é narrativa: mesmo que em um só quadro, remete a um ou mais “quadros elípticos”, fenômeno classificável como referência anafórica direta ou indiretamente marcada por elementos verbais (a legenda, com suas variantes, tem um papel fundamental em tal processo) e não verbais. Tal “referenciação”, que também se vale às vezes da intertextualidade, não só (re)elabora e recategoriza a realidade, como (re)negocia com o interlocutor e é, ao mesmo tempo, um trabalho sociocognitivo (CAVALCANTE, 2012). E há ainda o caso de charges (ilustração 05) descritivas com mais de um quadro, porém sem relação temporal entre eles, e ainda assim narrativas no sentido acima explicitado. Sem dizer daquelas (ilustrações 08 e 09) em que o aparente contraste de espaço e tempo acaba por revelar uma intersecção de sentidos concomitantemente mantidos e recategorizados pelos mecanismos férteis da referenciação.

Embora haja a necessidade de aprofundar a análise, cremos que tais textos chágicos pouco diferem dos elementos estruturais dos textos argumentativos escritos, como a contextualização, a proposição e a argumentação, a não ser quanto à não explicitude da

conclusão, que fica por conta do leitor, e ao recurso do não verbal. E, com certeza, muito mais há para ser revelado no laboratório desse intrigante gênero, mescla de vozes e de linguagens regadas a alto poder persuasivo.

Esta análise, embora breve, demonstra a necessidade de alargar o conceito de texto, abarcando o texto multimodal, sobretudo os que constituem gêneros que buscam formar opinião dentro de uma dinâmica instância enunciativa, lugar de interação entre linguagem, cultura e mundo social dos sujeitos do discurso.

## Referências

- ACEVEDO, J. *Como fazer histórias em quadrinhos*. São Paulo: Global, 1990.
- CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 13. ed. Rio de Janeiro, FGV, 1986.
- GRUPO MU. *Tratado del signo visual: para uma retórica de la imagen*. Madrid: Cátedra, 1993.
- KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C.. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCUSCHI, L. A., *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. Parte 3. São Paulo, 2007. 106 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROMUALDO, E.C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Eduem, 2000.
- TAFFARELLO, M. C. de M.. *A polifonia irreverente do texto de humor político*. Tese de doutorado. 2001. 236f. - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, Unicamp, 2001.

## ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL HIPERMIDIÁTICA E INTERATIVA: UM ESTUDO DE CASO

Anidene de Siqueira CECCHIN<sup>15</sup>,

Susana Cristina dos REIS<sup>16</sup>,

**Resumo:** Ler e escrever são habilidades que requerem uma nova proposta educacional para torná-las motivantes no processo de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, parece necessário implementar uma pedagogia de ensino de linguagem que considere a construção de conhecimentos integrados, combinando o uso de tecnologias como meio de produção e socialização, bem como a linguagem como uma prática social. Este artigo reporta uma experiência pedagógica de produção de narrativas digitais em Língua Portuguesa e, como resultado sugere a necessidade de uma metodologia de ensino contextualizada que considere a inclusão dos alunos no letramento digital por meio de narrativas digitais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem na língua materna. Gêneros textuais. Produção hipermediática. Multimodalidade.

**Abstract:** *Reading and writing are abilities that require a rethink in the educational practices as a way to make them more attractive and motivating to the learning process for students. It seems necessary to develop a contextualized language teaching pedagogy, enabling the construction of integrated knowledge, and combining technologies as a means of production and socialization. Based on this, this paper reports a pedagogical experience of producing digital stories in the study of Portuguese language. As a result, this work suggests the necessity of developing a contextualized methodology that meets the needs of inclusion of students in the development of digital literacies by means of digital narratives.*

**Keywords:** *Learning in the mother tongue. Text genres. Hypermedia production; Multimodality.*

---

<sup>15</sup> Mestranda PPGTER/UFSM – Santa Maria/RS Brasil, membro do GRPesq - Núcleo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD)- Santa Maria/RS/Brasil - [anicecchin@gmail.com](mailto:anicecchin@gmail.com)

<sup>16</sup> Professora Adjunto 1, no Curso de Letras/UFSM/NTE; Líder e Pesquisadora do GRPesq - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD)- Santa Maria/RS/Brasil - [suzireis@nte.ufsm.br](mailto:suzireis@nte.ufsm.br)

## **Introdução**

O ensino de produção textual não tem sido uma tarefa simples, pois exige dos professores práticas pedagógicas inovadoras para propor atividades que tornem a aprendizagem mais significativa aos participantes do contexto escolar. Por outro lado, saber escrever é uma habilidade essencial na vida, tendo em vista que é por meio de diferentes práticas sociais e discursivas que “amplia-se a perspectiva do aluno sobre o que seja um mundo possível” (MOTTA-ROTH, 2006, p.507) de interações e usos da linguagem.

Sendo assim, é urgente que as práticas educativas escolares levem, também, em consideração as mudanças que ocorrem na sociedade, principalmente, para explorar os novos letramentos exigidos na vida contemporânea. Para tanto, para tornar essa atividade efetiva, é importante orientarmos a prática de produção textual de acordo com as novas tendências de ensino da linguagem. Nesse sentido, a pedagogia de gêneros (HYLAND, 2007; MOTTA-ROTH, 2008; 2006; COPE; KALANTIS, 2009) é uma abordagem pedagógica que contribui para isso, bem como para a melhor compreensão de como a linguagem se realiza nas diversas situações comunicativas.

Como sugere Motta-Roth (2006, p.496) “ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua”, ou seja, não há necessidade de ensinar regras soltas, deve-se priorizar o seu uso contextualizado em situações do cotidiano. Dessa forma, por meio de um trabalho contextualizado, buscamos soluções para tornar a construção da aprendizagem em Língua Materna (LM) significativa, motivadora e com qualidade, de modo que capacite o educando a interagir na sociedade por meio da linguagem.

De acordo com Souza (2001, p.15), “A internet coloca à disposição de seus usuários uma ampla gama de recursos para a comunicação”, os quais nos proporcionam ampliar nossa capacidade de expressão e também nossa prática docente. Assim, explorar recursos digitais para implementar a prática de ensino parece ser uma alternativa, já que a interação proporcionada no contexto digital ocorre, principalmente, por meio de textos, permitindo que, por meio de diferentes gêneros ou ferramentas interativas, o aluno manifeste-se criticamente nas diferentes situações comunicativas em que se envolve.

Seguindo esses pressupostos, temos como objetivo reportar uma experiência de desenvolvimento de produção textual hipermidiática em Língua Portuguesa (LP), a qual foi realizada em uma escola pública, com vistas a propor uma metodologia pedagógica de ensino



da LM por meio de narrativas digitais. Para isso, as atividades propostas contemplam a construção do conhecimento, considerando a visão de mundo do aluno e a sua interação com o meio digital, tendo a linguagem como prática social em diferentes contextos interativos.

Neste artigo, primeiramente, discutimos o ensino da LP baseado na pedagogia de gêneros, ressaltando a produção hipermidiática como forma de motivar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, tornando-os desafiadores. Após, descrevemos a experiência pedagógica realizada, a qual busca associar gêneros e recursos tecnológicos para produção de narrativas hipermidiáticas. Por fim, analisamos os dados coletados e a experiência de produção dos alunos com o intuito de fomentar a discussão sobre o ensino de produção de narrativas digitais em LP.

### **Ensino de língua portuguesa com base em gêneros e atividades sociais**

Trabalhar a disciplina de LP é uma tarefa complexa para o professor de escola pública no atual contexto sócio-histórico. Partindo do princípio “do ato de escrever como uma atividade social” (MOTTA-ROTH, 2006, p.504), é urgente a necessidade de repensar as práticas educacionais relacionadas à LM, para que o ato de escrever na escola se torne significativo.

Como sugere Motta-Roth (2006, p.503), “o ensino de produção textual em língua materna, portanto, deve passar por desconstrução e análise do contexto para interpretar o texto”, para que o participante dessas práticas compreenda melhor como ocorre a linguagem nos diferentes gêneros em que os sujeitos participam, principalmente se considerarmos que gêneros “[...] são atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas”.

Nessa perspectiva, Oliveira (2012, p.9) argumenta que “o trabalho com gêneros implica em levar o aprendiz a ampliar suas capacidades de linguagem, instrumentalizando-o para a vida em sociedade”. Para isso, é importante propor uma abordagem de ensino de LP que permita contextualizar o uso da língua, engajando o aluno em atividades que o possibilite posicionar-se diante do mundo que o cerca, expressando-se com clareza por meio de atividades e interações em que se envolva.

Quando inseridos em práticas sociais e discursivas que possibilitem o engajamento em diferentes gêneros, os alunos podem interpretar fatos que se realizam em contextos distintos

para melhor compreendê-los, já que escrever “só faz sentido se houver espaço para isso na vida social”. (MOTTA-ROTH, 2006, p.503). Nessas situações, o aluno não escreve mecanicamente memorizando regras e normas, mas aprende a se expressar em LP, a partir do uso da linguagem com o objetivo de comunicar-se.

Para Motta-Roth (2010, p.46) “os gêneros são eminentemente ligados ao tipo de interação em que nos envolvemos e aos objetivos dessa interação”, dessa forma, ao analisar gêneros e ao explorá-los no ensino, é necessário que se determine quem participa do processo de comunicação, identificando a finalidade da escrita e, em que circunstâncias tais interações se realizam.

Portanto, precisamos inserir os alunos em situações comunicativas que estimulem a escrita, não simplesmente para cumprir uma obrigação ou para receber uma nota, mas com o propósito de se manifestarem criticamente sobre o mundo a sua volta. Ao explorar gêneros no ensino, o ato de escrever se tornará mais significativo, pois, por meio da escrita, o aluno assumirá o importante papel de comunicar para a vida, enquanto que o professor poderá ampliar a sua visão de ensino da linguagem, ou seja, de uma abordagem que é possível conceber a gramática para além das regras morfosintáticas, “... para concebê-la como forma de estar no mundo” (MOTTA-ROTH, 2006, p.500).

Nessa direção, como sugere Reis (2010), é por meio da interação com diferentes gêneros, sejam estes impressos e digitais, que se proporciona ao estudante condições de usar a linguagem como forma de manifestação crítica dentro de uma dada situação específica ou comunicativa. Assim, quando estudamos, por exemplo, o gênero relato pessoal, podemos analisá-lo a partir da identificação dos fatos reportados, das situações do cotidiano, das experiências de vida em que o narrador expõe seu ponto de vista em relação ao mundo, trazendo suas vivências para a sua escrita.

Ao concebermos gênero como atividade, percebemos que, dentro de certos contextos, as interações se realizam e fazem uso de certos padrões de linguagem ou de estrutura textual que ajudam a identificar esses gêneros como atividades sociais. Portanto, é responsabilidade do professor mediar a interação do aluno com os gêneros, levando-o a analisar a sua organização retórica, bem como seu objetivo comunicativo para, posteriormente, proporcionar ao aluno engajar-se na produção do mesmo.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) apresentam-se como importantes ferramentas para serem aliadas a esse trabalho, pois se constituem como fontes de motivação

dentro da sala de aula propiciando o saber compartilhado. Para Motta-Roth; Reis e Marshall (2005, p.129):

É inegável a presença das tecnologias de informação na contemporaneidade e, portanto, o uso de atividades mediadas por computador em sala de aula, tem possibilidade de motivar os alunos a aprender. Sendo assim, faz-se necessário explorar as potencialidades do meio eletrônico e dessas tecnologias para qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, promover atividades que explorem tanto gêneros textuais quanto digitais, em sala de aula, possibilita a construção de conhecimentos de modo significativo por meio da interação e da colaboração entre os participantes, seja ao usar recursos tecnológicos ou ao inserir-se em contextos de práticas sociais como por meio de *blog*, *e-mail*, *homepage*, *podcasts*, entre outros. Assim, as aulas de LP tendem a se tornarem mais atrativas, pois os aprendizes podem se sentir mais motivados pelo uso de ferramentas digitais, possibilitando compartilhar o conhecimento internalizado com o adquirido, a partir das interações com novos conhecimentos.

Tendo em vista esses novos contextos de práticas educativas, precisamos repensar como o ensino da LP, mais especificamente, de produção textual se processa, principalmente se considerarmos os novos contextos de produção, por exemplo, por meio de narrativas hipermidiáticas.

### **A produção hipermidiática de narrativas**

A produção de gêneros hipermidiáticos na escola, ainda, é um foco de pesquisa relativamente novo dentro dos estudos da Linguística Aplicada (LA). Segundo dados obtidos a partir de levantamento realizado no Banco de Teses<sup>17</sup> da CAPES, há poucos trabalhos publicados referentes às práticas educativas e à produção de textos hipermidiáticos no Brasil. Nessa pesquisa, tendo como palavra-chave *narrativa digital na educação*, foram encontrados 51 trabalhos publicados que tratam desse assunto, sendo que 11 estão na língua portuguesa, mas somente quatro relacionam as narrativas digitais e a prática docente.

Dentre esses estudos, podemos citar que quatro relatam o uso das narrativas digitais e práticas educativas (LOURENÇO, 2012; JESUS, 2010; GARCIA, FERNANDEZ, SOUZA,

---

<sup>17</sup> <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 28/02/2013

2011; MONTEIRO, 2012). Os demais trabalhos discutem a produção hipermidiática no jornalismo, na publicidade, no cinema e na cultura. Com isso, percebemos a produção de narrativas hipermidiáticas, dentro de estudos linguísticos, como uma área relativamente nova e pouco explorada no Brasil quando voltada para a educação.

Na tentativa de contribuir com os estudos em LA, entendemos que a produção hipermidiática é um recurso que compartilha o uso de diferentes mídias, por exemplo, mídia estática (texto e imagem) com a dinâmica (som, vídeo e animação) para a produção de sentido. Na mesma direção, Rezende e Barros (2005, p.64) afirmam que “a hipermídia alia o trabalho com multimídias e hipertexto, utilizando som, imagem, vídeo e texto não sequencial, estabelecendo ligações por meio de palavras-chaves”. Assim, ao aplicar a hipermídia para construir conhecimento na sala de aula, o uso desse recurso pode tornar o ambiente agradável e motivador, possibilitando ao aluno valer-se de seus conhecimentos para construir novas formas de expressar as suas vivências, com criatividade, pois, “é necessário que os sujeitos se sintam engajados em atividades significativas que propiciem a interação e a aprendizagem” (REIS, MOREIRA e TURA, 2008, p.2).

Dessa forma, as ferramentas digitais propiciam a construção de textos que são estimuladores dos processos de ensino e aprendizagem na LM. Nessa perspectiva, Motta-Roth; Reis e Marshall (2005, p.127) sugerem que, ao fazer uso de gêneros digitais “o aluno tem a oportunidade de interagir, refletir e escolher os textos e recursos simbólicos não verbais (de áudio, vídeo, cor, textura, formas, movimento e diagramação) que lhe interessam em detrimento de outros”.

Sendo assim, para ensinar por meio de narrativas digitais, enfocamos a construção de sentido voltada para a multimodalidade, o que nos remete a um novo olhar para a produção textual, pois ao recorrermos a tais recursos, percebemos que esses “ultrapassam os limites da sala de aula” (PAIVA, 2011, p.1), já que o espaço virtual permite interação e reinvenção da realidade.

Nesse caso, os recursos utilizados (imagens, sons e animações) não se constituem como ilustrações para o texto escrito, mas estabelecem leitura não linear, capaz de agregar novos significados à escrita. Conseqüentemente, o texto visual e o escrito se complementam e promovem várias interações conceituais, já que o “escrito impõe significado à imagem” (IBIDEM, 2010, p.194). As imagens, neste caso, propiciam “materializarmos experiências vividas” (IBIDEM, 2010, p.202), provocando emoções no leitor.

Caracterizamos, então, narrativas hipermidiáticas como gênero digital emergente que estabelece interação entre o narrador e o leitor e as diferentes linguagens, que passam a fazer parte dessa narrativa. Nesse caso, o usuário “deixa de ser passivo e se torna um colaborador na construção da história” (ÂNGELO, 2008, p.2), tornando-se coautor daquilo que é narrado, pois tem a possibilidade de se representar por meio de avatares, permitindo assim utilizar multimodalidades na construção de suas representações.

Segundo Ângelo (2008), a narrativa multimídia não é uma cópia do texto escrito e impresso que é transferido para o ambiente digital, pois não se restringe ao fato de contar uma história com início, meio e fim. As hipermídias possibilitam estabelecer interação entre o narrador e o leitor, ao recorreremos aos elementos específicos do mundo virtual, entre eles, o uso de *softwares* para sua criação e execução. Nessa situação comunicativa, o narrador se expressa pelo verbal e não verbal para comunicar algo ou reportar fatos/experiências relevantes para sua vida.

Assim, temos novos ambientes comunicacionais que fazem o uso de recursos da hipermídia a nossa disposição, permitindo trabalhar em sala de aula com uma proposta que vem ao encontro às necessidades e aos interesses dos alunos, pois, ao produzir narrativas hipermidiáticas, os alunos criam seus textos, associando as diferentes linguagens, fazendo o uso de recursos hipertextuais e animações, resultando em um trabalho criativo que poderá ser compartilhado com seus colegas na rede, trazendo o seu mundo para a sala de aula e tornando-os autores e coautores de textos ao relatar suas vivências por meio destes. Nesse caso, os alunos partem do “contexto como critério para o que e como dizer ou escrever” (MOTTA-ROTH, 2006, p.501).

Considerando esse propósito, Paiva (2011, p.1) sugere, ainda, que a “associação de textos, imagens, sons e hiperlinks revelam importantes aspectos da cognição humana”, e, por meio dessa associação, os alunos podem construir textos que apontem a percepção crítica do mundo e nos remetam a diferentes formas de uso da linguagem. Nesse sentido, o ensino de LM revela novas possibilidades de leitura e escrita, as quais contemplam explorar recursos de multimídias para expressar a visão de mundo do aluno, por meio de novas linguagens. Logo, é papel da escola buscar explorar, também, essas novas formas de construção de conhecimento na LM para que o processo de aprendizagem realmente se torne mais significativo.

Como revela Paiva (2010, p.202) narrativas multimídias “enriquece a produção de sentido e amplia as formas de expressão”, assim, percebemos que o ato de ler e escrever

adquiriu novos significados e exige da escola a formação de indivíduos capazes de interagir com esse meio, usando a linguagem e a diversidade de recursos tecnológicos para a expressão clara de suas vivências.

Considerando esses saberes, parece necessário que a escola, mais especificamente, a disciplina de LP, utilize os diferentes recursos digitais disponíveis na *Web* para proporcionar aos alunos os multiletramentos que a sociedade contemporânea exige de seus participantes. Dessa forma, capacitar o educando à comunicação por meio de diferentes linguagens associadas aos recursos tecnológicos, como forma de promover interação social, pode ser uma maneira de possibilitar que o ensino e a aprendizagem de produção textual se tornem mais significativos, já que ao materializar as experiências, o sujeito pode produzir e internalizar conhecimentos por intermédio do uso da língua.

Tendo por base esses pressupostos, na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa.

## **Procedimentos metodológicos**

### **Universo da pesquisa**

Esta pesquisa reporta um estudo de caso que, segundo Marconi e Lakatos (2008, p.160), “é o estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações”. Dessa maneira, descrevemos a experiência de produção de textos hipermidiáticos na aprendizagem da LM, buscando, ainda, testar uma abordagem pedagógica para o ensino de narrativas digitais.

A pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2012, por meio da qual buscamos testar uma proposta de elaboração de uma abordagem de produção de Material Didático Digital (MDD), proposto por Reis, Gomes e Linck (2012), com alunos do ensino médio, de uma escola da Rede Pública Estadual, na cidade de Santa Maria/RS.

### **Participantes**

Os participantes desta pesquisa compreendem adolescentes entre 14 e 18 anos e a professora da disciplina de LP. A maioria dos alunos é proveniente de uma comunidade

carente da região onde a escola está inserida, sendo que a turma piloto neste trabalho pertence ao primeiro ano do Ensino Médio e abrange o total de 24 participantes.

A professora possui experiência no trabalho com a língua materna e produção textual, atuando na escola, especificamente, há 3 anos. Seu trabalho é voltado para a aprendizagem significativa da língua que envolva os alunos no uso da linguagem. Essa foi sua primeira experiência com a integração de tecnologias digitais no ensino de LP em sala de aula.

### **Instrumento de coleta de dados**

Consideramos como fonte de coleta de dados os seguintes instrumentos:

- a) Questionário diagnóstico;
- b) As produções dos alunos;
- c) O questionário de avaliação da experiência vivenciada pelos alunos.

Os dados foram analisados qualitativamente, tendo por base os depoimentos dos participantes envolvidos na pesquisa por meio dos instrumentos utilizados.

### **Crítérios de elaboração e avaliação da pesquisa realizada**

Nesta pesquisa, seguimos como critério de elaboração e avaliação da proposta pedagógica de ensino por meio de narrativas digitais, as etapas de produção de material didático digital (MDD), elaborada pelo Grupo de Pesquisa CNPq Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas *Online* (NUPEAD), da Universidade Federal de Santa Maria.

Esse grupo tem por objetivo desenvolver MDD que podem ser explorados tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Para isso, a metodologia sugerida pelo grupo (REIS; GOMES; LINCK, 2012) compreende o estabelecimento de etapas para a produção de atividades que fazem o uso das tecnologias digitais, as quais são: análise, planejamento, desenvolvimento, testagem, aplicação e avaliação. Tendo por base essas etapas sugeridas, desenvolvemos o presente trabalho em foco neste artigo.



Figura 1- Etapas da elaboração de material didático digital desenvolvida por Reis, Gomes e Linck (2012)

### **Ensino da produção de narrativas hipermidiáticas em Língua Materna: um estudo piloto**

Para propor o ensino de narrativas digitais, primeiramente, seguimos as etapas de construção de MDD, proposta por Reis, Gomes e Linck (2012), com o objetivo de testá-la e, também, para melhor sistematizar as atividades de pesquisa a serem realizadas pela professora da disciplina de LP. Nesse caso, buscamos unir os pressupostos teóricos sobre a pedagogia de gêneros e as etapas de construção de MDD para o desenvolvimento do projeto.

Assim, iniciamos o presente estudo piloto seguindo as orientações previstas na etapa *análise* de construção de MDD, proposta por Reis, Gomes e Linck (2012). Nessa etapa está prevista a aplicação de um questionário de diagnóstico para identificar o perfil do aluno e seus interesses, bem como para orientar a etapa de *planejamento* de construção do MDD a ser utilizado na pesquisa. Após a aplicação do questionário de diagnóstico, os dados obtidos foram analisados pela professora da disciplina de LP. Essa análise auxiliou no planejamento das atividades disponibilizadas para acesso dos alunos participantes do projeto.

O contexto de elaboração do MDD para a disciplina de LP foi um blog, no qual foram postadas as tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos. Com isso, a etapa *desenvolvimento* da construção do MDD foi iniciada. A Figura 2 representa o ambiente do MDD criado para o projeto.



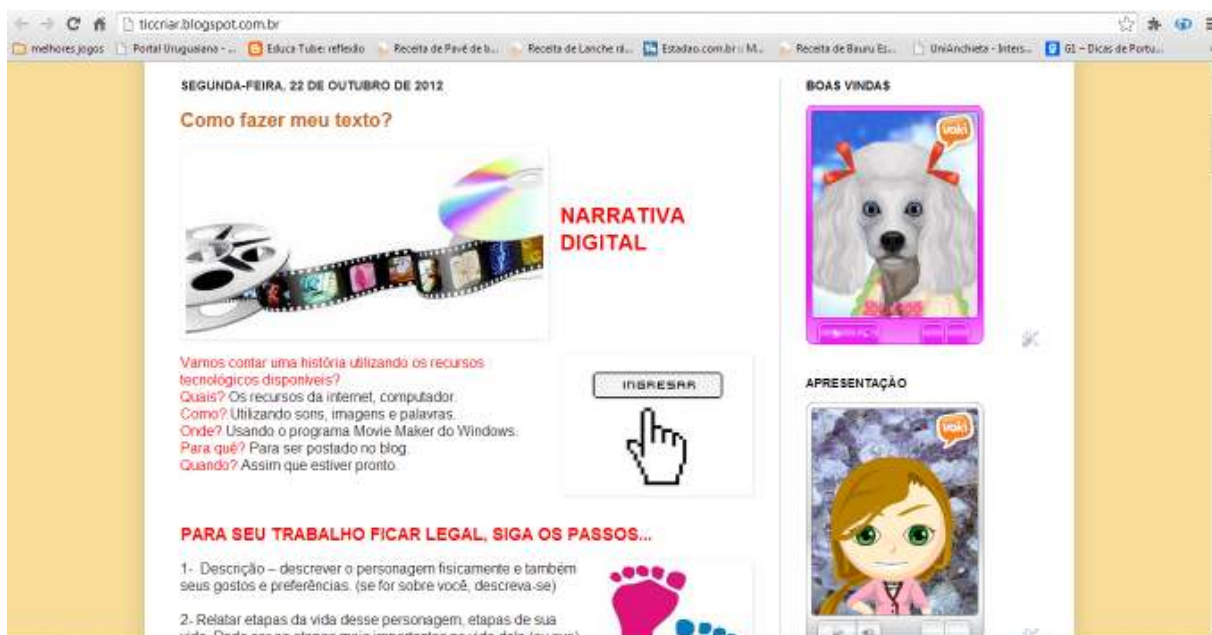


Figura 2- blog Tic Criar <http://www.ticcriar.blogspot.com.br>

Após a construção das primeiras tarefas no MDD, pareceu conveniente iniciarmos a etapa *testagem* piloto do MDD, verificando, nesse momento, a compreensão das instruções das tarefas propostas no *blog*, bem como a inserção dos alunos nesse gênero digital. As atividades previstas foram acessadas pelos alunos na sala de informática na escola.

Tendo em vista proporcionar aos participantes do projeto a sua inserção em práticas sociais e discursivas no ambiente digital, sugerimos que a primeira atividade a ser realizada por eles fosse a elaboração individual ou, em duplas, de um *blog*, permitindo-lhes a interação nesse contexto e possibilitando o desenvolvimento de seu letramento digital para tal prática.

Após seguir as instruções encontradas no *blog* da disciplina, cada estudante deveria elaborar o seu próprio *blog* e perfil público, descrevendo nesse contexto um pouco de suas preferências pessoais, visando identificá-lo como participante desse processo. Nessa etapa, testamos a viabilidade da aplicação do projeto com os alunos.

Para dar sequência à etapa de *aplicação* do MDD, como segunda atividade postada no *blog*, os alunos deveriam criar um avatar que os representassem, e, ainda, teriam que anexar a sua apresentação pessoal e/ou uma mensagem de boas-vindas aos visitantes em seus *blogs* individuais.

Nessa etapa, objetivamos desenvolver a prática efetiva de produção textual em LP por meio de recursos digitais. Para isso, a professora, orientada pelos estudos da pedagogia de

gênero e pelos pressupostos teóricos sobre o ciclo australiano *A roda* (MARTIN, 1999), mediou sua abordagem pedagógica de ensino de LP, para dar encaminhamento às tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos via *blog* em sala de aula. Então, nesse momento, fez-se necessário desenvolver a terceira tarefa do projeto, a qual propunha aos alunos acessarem exemplares de narrativas digitais, mais especificamente, de relatos pessoais. A tarefa consistia em os alunos assistirem a uma narrativa disponível na internet, mais precisamente um relato pessoal, como mostra a Figura 3.

Essa narrativa é um relato de um jovem com necessidades especiais, o qual descreve sua história de vida e destaca como consegue conviver com o fato de não possuir os membros superiores e inferiores para auxiliá-lo em suas atividades diárias. É uma história real que serve de estímulo, especialmente, aos jovens, na busca por seus objetivos, vencendo obstáculos.



Figura 3- Vídeo do Relato Pessoal, retirado de <<http://www.youtube.com.br>>

A partir disso, orientamos o ensino de produção de narrativas, enfatizando na análise do mesmo, a identificação do objetivo comunicativo desse gênero, quem utiliza e por que utiliza, quais os papéis desempenhados pelos participantes nesse contexto e, ainda, que linguagens são necessárias para realizá-lo. O ensino de produção de narrativas digitais partiu da *desconstrução* do gênero para oportunizar a *construção* conjunta.

Nesse momento pareceu conveniente mostrar aos alunos como se organiza o gênero da narrativa digital, com base em critérios propostos por Ohler (2008), bem como identificar os eventos relativos a esse gênero, que gostaríamos ou poderíamos trabalhar, levando os alunos a refletirem sobre suas próprias vivências, narrando suas experiências e histórias de vida. Portanto, partimos da *desconstrução* do gênero para levá-los à *construção independente* do

gênero narrativa digital, oportunizando, nessa etapa do projeto, aos alunos a produção de outros exemplares do mesmo gênero.

A produção dos textos hipermidiáticos, ou seja, das narrativas digitais permitiu não apenas o uso da LP de forma contextualizada, mas também o uso de diferentes linguagens, incluindo textos verbais e não verbais, aliando sons, imagens, movimento e animação nas produções. Essa foi a terceira atividade do projeto piloto.

Finalizando a aplicação das etapas de produção de MDD, os alunos responderam a um questionário de avaliação, atribuindo notas simbólicas para as atividades propostas no *blog* e, ainda, fazendo um breve depoimento sobre a realização da pesquisa.

### **Avaliação da experiência**

Tendo por base o trabalho realizado, foi possível diagnosticar aspectos relevantes relacionados ao uso de recursos tecnológicos na produção textual em LM, por meio de narrativas hipermidiáticas. Para isso, é preciso destacar que o trabalho contextualizado com a LP e, orientado pelos estudos da pedagogia de gêneros, potencializando o ensino da linguagem, pois permite explorar o contexto de produção e consumo de gêneros, bem como os eventos aliados a tais gêneros, oportunizando incluir a visão de mundo do aluno e a construção crítica de sua aprendizagem.

Sabemos que, atualmente, ler e escrever são atividades que devem ser priorizadas no contexto escolar, pois é também por meio dessas práticas que interagimos em diferentes situações comunicativas na sociedade. No entanto, percebemos que, no atual contexto escolar, os professores de LM têm dificuldades em promover tais atividades na sala de aula, já que os estudantes nem sempre se sentem motivados para isso, se estas não possibilitarem práticas reais de interação a esses alunos.

Essa afirmação tornou-se verdadeira quando questionamos aos participantes do projeto sobre o seus hábitos de leitura e escrita por meio da aplicação do questionário de diagnóstico. A partir da análise dos dados, concluímos que dos 24 alunos participantes, 17 gostam de realizar atividade de leitura e 15 de escrita sobre os diferentes assuntos, desde que estes contemplassem suas vivências, como mostram os depoimentos a seguir:

“Quando estou inspirada, eu escrevo o que sinto.” (Aluno 1)

“Gosto de inventar histórias e de falar sobre uma história que fiz parte.” (Aluno 2)

“Costumo escrever pensamentos, descrevendo cada momento que vivo e passo em minha vida.” (Aluno 3)

“Gosto de escrever coisas que aconteceram comigo e sobre as coisas e assuntos que me interessam.” (Aluno 4)

Identificar os interesses dos alunos foi um passo importante para estabelecer a temática da construção das narrativas digitais. Após a realização da pesquisa, constatamos que os resultados foram positivos, pois conseguimos atingir nosso objetivo principal de produzir textos hipermidiáticos. Cada aluno ou dupla produziu textos hipermidiáticos satisfatoriamente. Ao elaborar suas narrativas digitais, eles tiveram oportunidade de criar textos, com imagens fictícias ou desenhos, conforme desejavam.

Por outro lado, notamos que para não se exporem virtualmente, conforme citado no depoimento de uma aluna, os participantes preferiram elaborar textos anônimos, mas que narravam suas experiências de forma a provocar reação no leitor. As Figuras 4 e 5 ilustram duas narrativas elaboradas pelos alunos.



Figura 4 – Narrativa da Aluna 1 – Título da narrativa: Superação

A Figura 4 representa a narrativa intitulada *Superação*, na qual a aluna conta uma história fictícia de uma menina que sonhava em ser bailarina. Para problematizar o enredo da narrativa, o narrador reporta que a personagem estava acima do peso e era recusada para desempenhar a função de bailarina, até que ela decidiu diminuir o peso para alcançar o seu objetivo. Temos, então, nesse exemplar as etapas de uma narrativa digital, identificando o

início; o enredo com uma problemática a ser resolvida e, a finalização com a resolução, ou seja, a superação do problema.

A Figura 5 representa a produção *Coisas da Vida*, em que o aluno elaborou uma narrativa digital, mostrando um pouco de sua própria história. O relato de episódios de sua vida retrata as experiências vivenciadas pelo autor do texto.



Figura 5 – Narrativa do Aluno 2- Título da narrativa: Coisas da Vida

A inserção de recursos tecnológicos em sala de aula é essencial para que tenhamos alunos motivados para realizar as atividades de produção textual em LP utilizando recursos digitais. Percebemos isso por meio dos depoimentos encontrados no questionário de avaliação, aplicado ao término do projeto. Nesses depoimentos, os estudantes mostraram-se favoráveis às práticas que contemplam o uso de produção de hipermídias, principalmente sobre a validade das atividades desenvolvidas, entre os quais podemos destacar:

“Interessante porque assim a gente aprende muito, presta bastante atenção, mais do que quando está dentro da sala de aula.” (Aluno 1)

“Nota 10, as aulas foram ótimas, aprendi muito mais assim. É sempre bom inovar.” (Aluno 2)

“Me senti como uma redatora moderna utilizando o computador ao invés do papel e da caneta...” (Aluno 3)

Por outro lado, há a necessidade de se destacar que alguns alunos sentiram dificuldades em realizar as tarefas propostas, inclusive aqueles que tinham algum

conhecimento prévio sobre o uso das tecnologias, em alguns momentos precisaram de ajuda, como evidenciam os depoimentos a seguir:

“... tive muita dificuldade para fazer as tarefas do blog.” (Aluno 1);  
“... Foi um pouco difícil, mas muito interessante, para mim, foi nota 10.”  
(Aluno 2).

Com isso concluímos que, mesmo os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001) têm dificuldades quanto ao uso de tecnologias, principalmente se tratando de softwares que exigem um nível mais elevado de letramento para a digitação de textos, por exemplo. Nesse caso, é ainda responsabilidade do professor proporcionar essa prática e mediar as atividades que incluem o uso de recursos digitais para fins de aprendizagem, pois nem sempre os alunos têm toda a autonomia esperada para realizá-las sozinhos, se estas não forem bem planejadas e orientadas.

Entre as atividades, propostas no projeto, destacamos que criar uma representação por meio de um avatar foi a que, provavelmente, tenha despertado maior interesse nos alunos, já que nenhum atribuiu a nota equivalente a “não gostei muito” a essa tarefa. Isso talvez tenha acontecido porque era uma proposta lúdica, gostosa de ser realizada, já que ao criar o avatar, cada participante poderia representar sua aparência, como cada um se vê.

Além disso, a edição do avatar possibilitou preservar a identidade dos alunos, não mostrando quem realmente estava ali. Como as histórias narradas partiram de suas realidades, o anonimato foi uma forma de mascarar quem viveu o momento reportado. Pelas imagens apresentadas na sequência, observamos exemplos da maneira como cada estudante se vê ou gostaria de ser lembrado.



Figura 6-Aluno 1



Figura 7 - Aluno 2



Figura 8 - Aluno 3



Figura 9 – Aluno 4

Ao analisarmos as duas primeiras Figuras (6 e 7), criadas por alunos distintos, percebemos que os dois preferem não se identificar claramente, ficando assim, no anonimato, sendo representados por imagens que não sejam associadas a eles. Por outro lado, essas representações também demonstram um pouco sobre cada um deles. Entretanto, no caso das Figuras 8 e 9, os dois alunos mostram um pouco mais de si, pois se identificaram como do sexo feminino, colocando na aparência do avatar um pouco daquilo que são ou gostariam de ser.

Devemos salientar, também, que a atividade de elaborar um avatar foi considerada interessante pelos participantes, pois o depoimento a seguir confirma essa afirmativa:

“Interessante, porque todos se disponibilizaram e prestaram atenção no que estavam fazendo.” (Aluno 1).

Cabe ressaltar, também, que essa atividade foi a que mais demorou a ser realizada, pois cada um deveria personalizar seu personagem e as opções de escolha eram muitas. Além disso, para postar o avatar no *blog* era preciso conhecer um pouco mais sobre sua configuração, conhecimento este que nem todos os alunos possuíam, mas que passou a ser compartilhado por todos, com a mediação da professora.

Assim, avaliamos que a proposta pedagógica cumpriu seu objetivo de construção de conhecimento em LM, a partir da produção de textos hipermidiáticos. Ficou evidente a necessidade urgente de se propor atividades pedagógicas que destaquem os interesses do aluno, contemplando o uso da língua, sob diversas modalidades, as quais abordem gêneros textuais ou digitais. Nesse sentido, parece relevante permitir a produção textual crítica, viabilizada pelo uso de hipermídias e tecnologias, que possam formar cidadãos mais críticos e capazes de interagir por meio da linguagem em contextos diversos.

Ao elaborar as narrativas digitais constatamos que houve aprendizagem de diversos conhecimentos por meio dessa experiência, entre os quais, os alunos demonstraram preocupação com a própria LP, principalmente com a correção do texto escrito nas legendas das narrativas, como a coerência das informações apresentadas em consonância com as imagens utilizadas. Essa preocupação serviu para perceber o uso adequado da linguagem, principalmente quanto ao uso da pontuação, da ortografia e da coerência textual das informações apresentadas nas narrativas.

Percebemos, ainda, que a implementação da metodologia de produção de MDD possibilitou realizar um trabalho mais orientado, principalmente por conectar as tecnologias à produção textual. Entretanto, sabemos, também, que este estudo precisa ter continuidade, já que essas práticas, por serem relativamente novas, necessitam de maior aprofundamento, visando melhorar a qualidade do ensino da LP para tornar a aprendizagem mais significativa.

### **Considerações finais**

O trabalho com a LM é desafiador e instigante, pressupondo muito estudo e fundamentação, para que as práticas educativas sejam condizentes com as exigências de uma sociedade em constantes mudanças como a que vivenciamos atualmente.

Assim, partindo do pressuposto de que o ato de ler e escrever, hoje, não se limita apenas a decifrar palavras, essa tarefa tornou-se um novo desafio a ser enfrentado pelos professores e pela escola. Portanto, é preciso inserir no contexto escolar práticas educativas que sejam condizentes com as atuais mudanças na sociedade, propiciando ao aluno condições de interagir criticamente por meio do uso da linguagem. Dessa forma, torna-se necessário, ao professor de LP, o aprofundamento teórico sobre como explorar novas habilidades que exigem multiletramentos para que possa desenvolver um trabalho de qualidade na sala de aula.

É oportuno ressaltar que para desenvolver esta pesquisa tanto a professora quanto os alunos vivenciaram diferentes experiências e aprendizagem. Para a professora foi necessário ampliar conhecimentos por meio de leituras, visando desenvolver um trabalho que focalizasse gêneros e narrativas digitais nas atividades realizadas. Para fazer um planejamento adequado às necessidades do trabalho com a LM, foi necessário aprofundamento teórico e pesquisas na rede ou em livros, o que resultou em um estudo prévio, o qual ofertou condições mínimas de



aplicar o projeto de pesquisa. Para os alunos, além dos conhecimentos já reportados, proporciona o letramento digital dos participantes, bem como o uso e a aprendizagem da LP de forma contextualizada.

Convém ressaltar que o presente estudo terá continuidade na escola, pois, mesmo com bons resultados do projeto piloto, avaliamos a necessidade de maior aprofundamento para implementar um trabalho mais sistemático de desconstrução de gêneros, que efetivamente oportunize melhor a prática de produção textual e, inclusive, inclua a produção de diferentes gêneros hipermidiáticos, permitindo, assim, melhor interação dos alunos em diferentes contextos para o desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos diversos de LP.

## Referências

ÂNGELO, F. A. S. Maldita escolha em suas narrativas digitais: a transmídia e seus desdobramentos. UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <[http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod\\_seminary\\_submission/trabalho\\_14/trabalho.pdf](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_14/trabalho.pdf)>. Acesso em 30 de Jan. 2013.

COPE, B.; KALANTIS, M. **Multiliteracies**: New Literacies, New Learning'. *Pedagogies: An International Journal*, n. 4, 2009, p.164-195.

GARCIA, F. G.; FERNANDEZ, R. G.; SOUZA, K. I. Lousa digital interativa: avaliação da interação didática e proposta de aplicação de narrativa audiovisual. **Revista ETD**, Campinas, v.12, n.esp., Mar. 2011, p.92-111.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. University of London, London, **Journal of Second Language Writing**, n. 16, 2007, p.148-164.

JESUS, A. G. **Narrativa Digital**: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Tecnologia Educativa), Universidade do Minho, Portugal, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14496>> Acesso em: 28 Fev. 2013.

LOURENÇO, M. C. T. A. C. **Da narrativa à narrativa digital**: o texto multimodal no estudo da narrativa. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Tecnologia Educativa) Universidade do Minho, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23658>> Acesso em: 28 Fev. 2013.

MARTIN, J. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes**. London and New York; Continuum, p.123-55, 1999.

MONTEIRO, J. **A narrativa multilinear no livro digital educativo**: Uma experiência de desenvolvimento e utilização com alunos do 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado, Mestrado em multimédia da Universidade do Porto, Portugal, 2012. Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67693>> Acesso em: 28 Fev 2013.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. C.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. **Revista Caleidoscópio**, v. 3, n. 1, 2005, p.39 - 46.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, n. 3, set. / dez. 2006, p.495-517.

\_\_\_\_\_. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 24, 2008, p.341-383.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, Jan. / Jun. 2010, p.43-66.

OHLER, J. **Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity**, Corwin press, 2008.

OLIVEIRA, D. M. S. Em torno do conceito de gêneros do discurso/textuais: diálogos entre o currículo de Bakhtin e o interacionismo sociodiscursivo. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 8, n. 15, 2. Semestre, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. **Revista Signos**, Chile, v. 43, suppl 1, 2010, p.183-203.

\_\_\_\_\_. **Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa**. 2011. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com//metalab.pdf>>. Acesso em 20 Jan. 2013.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**, MCB University Press, v. 9, n. 5, Out. 2001.

REIS, S. C. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

REIS, S. C.; MOREIRA, T. M.; TURA, D. L. O uso de blogs na aprendizagem da língua inglesa: uma experiência na escola pública. **Revista Tecnologias na Educação**, JCR, v. 1, 2008, p.1-11.

REIS, S. C.; GOMES, A. F.; LINCK, A. J. M. Uso de podcast no ensino de Língua Inglesa: um estudo de caso. **Revista Escrita**, n. 15, p.1-18, 2012.

REZENDE, F.; BARROS, S. S. A hipermídia e aprendizagem de ciências: exemplos na área de física. **Revista Física na Escola**, v. 6, n. 1, 2005.

SOUZA, R. A. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, V. O. M., **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**, Fale - UFMG, Belo Horizonte, 2001, p.15-36.

## HUMOR, MULTIMODALIDADE E HIBRIDISMO: ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DO GÊNERO GUIA

Ana Cristina CARMELINO<sup>18</sup>

**Resumo:** Este artigo busca refletir sobre os elementos que caracterizam o gênero guia da revista *MAD*. Para isso, examinam-se exemplos constantes das edições impressas desse periódico de 2010 a 2012. Os pressupostos teóricos que fundamentam nossas análises são os propostos por Bakhtin (2000), para quem os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis, estabelecidos pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera da comunicação verbal. O estudo revela que os guias da *MAD* consistem em um subtipo do protótipo guia, por apresentarem características próprias, como a abordagem humorística e a composição multimodal e híbrida.

**Palavras-chave:** Guia ilustrado. Revista *MAD*. Humor. Multimodalidade. Hibridismo.

**Abstract:** *This article aims to reflect on the elements that characterize the guide genre of the MAD magazine. In order to do that we have examined examples present in the printed editions of this journal from 2010 to 2012. The theoretical assumptions underlying our analysis are proposed by Bakhtin (2000), for whom the discourse genres are utterances relatively stable, established by the specific conditions and the purposes of each sphere of verbal communication. The study reveals that the MAD guides consist of a subtype of the prototype guide, since they present particular characteristics, such as the humorous approach and the multimodal and hybrid composition as well.*

**Keywords:** *Illustrated Guide. MAD Magazine. Humor. Multimodality. Hybridity*

---

<sup>18</sup> Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: anacriscarmelino@gmail.com

## Por que caracterizar gêneros?

Considerando-se, juntamente com outros estudiosos, que a caracterização de um gênero do discurso constitui um procedimento necessário (e louvável) na medida em que contribui para uma leitura mais aprofundada e crítica do fenômeno, este texto pretende tratar dos elementos envolvidos na construção do gênero guia da revista *MAD*. Os motivos que justificam o estudo são dois: o fato de não haver estudos sobre esse gênero e de os guias da *MAD* apresentarem certas peculiaridades.

Sabemos que o estudo dos gêneros não é tema recente, ao contrário, as características constitutivas dos textos e a tentativa de classificá-los em famílias são preocupações que remontam à Antiguidade – iniciada por Platão, a observação dos gêneros teve, na tradição ocidental, os gêneros retóricos e literários como principais objetos de estudo (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2008).

Entretanto, atualmente, a noção de gênero ultrapassa os limites do campo literário, estendendo-se a qualquer “modelo de enunciado” construído no interior de cada campo de utilização da língua. Conforme salienta Maingueneau (2010), a categoria de gênero do discurso tem sido usada para descrever uma multiplicidade de variados tipos de enunciados produzidos em sociedade.

Com base nessas considerações e, especialmente, nos pressupostos teóricos sobre gênero propostos por Bakhtin (2000), as análises de exemplos constantes das edições da *MAD* brasileira de 2010 a 2012 revelam que os guias, graças a sua relativa estabilidade, consistem em um subtipo do protótipo guia, por apresentarem características próprias, como a abordagem humorística e a composição multimodal e híbrida. Características estas depreendidas do suporte onde tais gêneros são abrigados: uma revista de/com quadrinhos.

## O gênero em Bakhtin

É fato que os estudos atuais sobre a linguagem, em todas as suas implicações, são influenciados de forma inescapável pelas reflexões de Bakhtin. Uma valiosa contribuição bakhtiniana e de seu Círculo é a teoria sobre os gêneros do discurso: nosso objeto de interesse neste artigo.

Bakhtin (2000), em “Os gêneros do discurso” (adendo em *Estética da criação verbal*), explica que o uso da língua vincula-se intrinsecamente às diversas esferas da atividade humana, as quais determinam a produção de certos enunciados. Esses enunciados, definidos como “relativamente estáveis”, são chamados de gêneros do discurso<sup>19</sup>. Escritos ou orais, os gêneros são construídos histórica e socialmente e determinados com características temáticas, composicionais e estilísticas, segundo o filósofo da linguagem. É o que podemos conferir em:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos [...] fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2000, p.279).

O enunciado, convém esclarecer, corresponde à unidade real de comunicação verbal, portanto, sua circulação também ocorre em um contexto real. Nesse cenário, é preciso levar em conta o autor/falante, o leitor/ouvinte, o momento em que a fala/escrita foi produzida, a situação. Esse processo, tratado de interação verbal, faz com o produtor tenha sempre em mente um interlocutor, alguém não só a quem se dirige, mas também de quem recebe (de forma imediata ou não), uma resposta (atitude responsiva ativa).

Ao relacionar os gêneros do discurso às esferas da atividade humana, Bakhtin (op.cit.) evidencia sua posição quanto à constituição e ao funcionamento do gênero: que se liga mais a uma situação social de interação do que às propriedades formais. Sabemos, no entanto, ao considerarmos parte da citação acima (“seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”), que o autor não despreza a forma, mesmo porque reforça essa ideia ao afirmar que “o estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso [...] em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações” (p.287).

---

<sup>19</sup>“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emana dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade

Em sua proposta, Bakhtin (op.cit.) ressalta também o papel do locutor (autor/falante) no uso e na construção dos sentidos, dado que, a nosso ver é de extrema importância na caracterização do gênero:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido) do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, *o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade*, adapta-se e ajusta-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 2000, p.301 – grifo nosso)

Dadas essas explanações iniciais, tratemos agora mais especificamente das dimensões constitutivas do gênero, que são a natureza temática, a construção composicional e o estilo.

O *conteúdo temático* refere-se ao objeto do discurso, à finalidade discursiva. Desse modo, o tema é o que orienta o sentido para o próprio discurso e para os participantes da interação. A *composição* concerne ao tipo de estruturação do enunciado, ao modo de organizar o texto. É responsável, portanto, pelo acabamento da unidade de comunicação verbal, possibilitando ao interlocutor inferir a totalidade da estrutura do gênero. O *estilo*, vinculado a unidades temáticas determinadas e a unidades composicionais, diz respeito ao uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Em particular, no que tange ao estilo, se ele está indissolivelmente ligado ao enunciado (que é gênero) e reflete, segundo Bakhtin (op.cit.), em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreve, o gênero naturalmente possui um estilo individual. No entanto, o filósofo destaca que nem todos os gêneros do discurso são propícios a refletir esse estilo: os mais favoráveis à expressão da individualidade são os gêneros literários e artísticos, visto que o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo. Os gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, como os da comunicação cotidiana, por sua vez, são menos propícios à individualização.

---

humana. [...] cada esfera da atividade humana elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p.279).

Todas essas considerações são de fundamental importância para entendermos como se caracteriza o guia ilustrado da *MAD*, gênero abordado neste texto.

### **Guia da revista *MAD*: análise de um gênero humorístico, híbrido e multimodal**

Antes de tecermos qualquer comentário específico sobre o guia ilustrado, é necessário tratar, para fins de contextualização, da revista *MAD*, suporte que abriga o gênero em questão.

A revista de quadrinhos norte-americana *MAD*<sup>20</sup> foi criada em 1952 por Gaines e Kurtzman e tinha como propósito difundir um humor anárquico jamais visto. Publicada no início pela EC Comics e, depois, pela DC Comics, essa revista humorística traz como ingredientes fundamentais a sátira ácida e impiedosa a todos os aspectos da cultura popular americana.

Com o decorrer do tempo, a *MAD* tornou-se um sucesso. Dado que pode ser conferido não só pelo fato de a revista se sustentar no mercado durante 60 anos (completados em outubro de 2012), mas também por ter recebido versões em quase vinte países, ainda que atualmente seja publicada apenas em alguns: Alemanha, Austrália, África do Sul, Estados Unidos, Brasil, Espanha, Finlândia e Hungria.

No Brasil, a primeira publicação da *MAD* foi em 1974, editada por Otacílio d'Assunção Barros (conhecido como Ota). A versão brasileira – que só obteve êxito depois que começou a mesclar material nacional às traduções e adaptações (isto é, a partir do n. 16) – passou por quatro editoras ao longo de sua história: Vecchi (1974-1983), Record (1984-2000), Mythos (2000-2006) e Panini (desde 2008). A que nos interessa é a última série, editada por Raphael Fernandes.

Ao examinar a *MAD* brasileira, Carmelino (2011) tem observado que a revista apresenta certos elementos que requerem comentários. Dentre eles, destacam-se: a) a arte, produzida inteiramente em cores e com qualidade artística; b) o humor, que se apresenta como tosco, agressivo, irreverente, inteligente e subversivo; e c) a diversidade de gêneros discursivos, dos quais alguns são fixos (como o editorial e a carta de leitor) e outros

---

<sup>20</sup> Para maiores informações sobre a *MAD*, veja-se Ficarra (2012). Lançada em comemoração aos 60 anos da *MAD*, essa obra traz dados sobre a origem da revista, além de trabalhos dos escritores e ilustradores que fizeram parte de sua história – o "grupo habitual de idiotas", como eles costumam se autodenominar.



esporádicos (como é o caso do guia ilustrado). Esta última característica leva a entender que *MAD* brasileira não se constitui uma revista específica de quadrinhos, como a versão americana, mas uma revista com quadrinhos.

No que concerne ao guia ilustrado da *MAD*, objeto de estudo deste artigo, observamos que não se trata de um gênero discursivo simples de se caracterizar em virtude de uma série de especificidades que ele apresenta. Desse modo, comecemos por entender o que vem a ser “guia”.

O gênero guia consiste em uma “publicação de instruções ou orientações sobre algum assunto particular ou serviço” (BORBA, 2002), cujo propósito é, segundo entendemos, orientar a realização de uma ação ou várias ações (a partir de normas, dicas ou conselhos), prescrever comportamentos ou ensinar sobre um assunto específico. Nesse sentido, nos moldes de Bakhtin (2000), o cotidiano é a esfera na qual esse gênero circula e seu estilo é o de uma instrução.

Por sua vez, o guia ilustrado da revista humorística *MAD* é um subtipo do protótipo guia, visto que apresenta características próprias, como a abordagem humorística, a composição multimodal e híbrida depreendida pelo uso da linguagem dos quadrinhos. Recursos típicos do suporte onde o gênero é publicado: uma revista com quadrinhos. Desse modo, ainda que Bakhtin (op.cit.) tenha observado que os gêneros da comunicação cotidiana sejam mais padronizados e, portanto, menos propícios à individualização, não é o que acontece com o guia aqui analisado.

Partindo dessas considerações preliminares e de uma análise dos números da *MAD*, edições impressas no Brasil de 2010 a 2012, encontramos quatorze (14) exemplos de guias ilustrados. Ainda que não constitua um gênero fixo na revista, como já dito anteriormente, a quantidade é significativa para dizer que o guia é uma constante, um gênero do qual a *MAD* lança mão para consolidar seu diversificado repertório genérico.

Dos exemplos encontrados, por configurarem-se de forma distinta, em virtude de apresentarem ou não ações temporalmente subsequentes, observamos dois tipos de guia, a saber:

## a) sequência de ações não cronológicas

| <b>n.º</b> | <b>GUIAS</b>  | <b>MAD</b>                  |
|------------|---|-----------------------------|
| 1          | O guia completo dos piores monitores dos acampamentos de férias | (n. 22, jan. 2010, p.26-27) |
| 2          | Guia MAD para sobreviver ao Carnaval                            | (n. 23, jan. 2010, p.38-39) |
| 3          | Guia escolar MAD para evitar o Bullying                         | (n. 31, out. 2010, p.40-41) |
| 4          | Guia ENEM fodendo   | (n. 34, jan.2011, p.31)     |
| 5          | Guia para sair campeão de um reality show                       | (n. 35, fev.2011, p.40-41)  |
| 6          | Guia MAD para carreira de pedinte                               | (n. 38, mai.2011, p.20-21)  |
| 7          | Guia MAD da mesquinharía moderna                                | (n. 38, mai.2011, p.26-27)  |
| 8          | Guia MAD para disfarçar espinhas                                | (n. 39, jul.2011, p.26-27)  |
| 9          | E aí? Como faço pra me virar na balada?                         | (n. 40, ago.2011, p.22-23)  |
| 10         | Como fazer uma novela dazoitu de sucesso?                       | (n. 42, out.2011, p.34-35)  |
| 11         | Guia MAD do hipster   | (n. 47, abr.2012, p.24-25)  |
| 12         | Guia MAD para Smartphone  | (n. 52, out.2012, p.13-15)  |

**Figura 1** - Guias que correspondem à sequência de ações não cronológicas

## b) sequência de ações cronológicas

| <b>n.º</b> | <b>GUIAS</b>                           | <b>MAD</b>                 |
|------------|--|----------------------------|
| 1          | Guia MAD das pulseirinhas do sexo      | (n. 26, mai.2010, p.22-23) |
| 2          | Como montar uma banda sem sair de casa | (n. 42, out.2011, p.30-31) |

**Figura 2** - Guias que correspondem à sequência de ações cronológicas

A título de ilustração, abaixo citamos um exemplo de cada tipo.

(1)



**Figura 3** - Guia MAD da mesquinhez moderna (FÉLIX, MAD, n. 38, p.26-27, mai.2011)

(2)



**Figura 4** - Como montar uma banda sem sair de casa (AMORIM, MAD, n. 42, p.30-31, out. 2011)

Como se observa, tanto no exemplo (1) quanto no (2), as ações aparecem organizadas em quadros enumerados (1 a 3, figura 1, e 1 a 4, figura 2). No entanto em (1), o encadeamento das ações é aleatório, ou seja, não se considera o eixo do tempo. Já em (2), o encadeamento das orientações apresenta uma sucessão temporal, organizando-se em início, meio e fim, como ratificam os marcadores temporais de sequência: “**Inicialmente**, baixe toneladas de shows e álbuns de sua banda ou músico preferidos...” (cena 1), “**Depois de quinze minutos de xilique**, sozinho na sala, tranque-se no quarto e coloque seus pensamentos desconexos em uma folha de papel...” (cena 2 – grifos nossos) e “**Depois de** intermináveis versinhos podres...” (cena 3 – grifos nossos).

Ao analisarmos os guias ilustrados da *MAD*, verificamos que é possível caracterizá-los com base nos pressupostos de Bakhtin (2000), a saber: todo gênero relaciona-se a uma esfera, tem um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Vejamos esses elementos mais especificamente.

### **Esfera da atividade**

Sendo o guia ilustrado publicado na revista *MAD*, a esfera na qual ele circula é a humorística. Nesse caso, a situação social de interação compreende um autor extremamente irreverente (muitas vezes irônico, agressivo e até mesmo tosco) que se dirige diretamente ao leitor jovem (e adulto) da revista, também irreverente.

O humor pode ser visto tanto nas orientações e instruções quanto nas imagens que servem ora de ilustração às ações propostas ora de complementação das informações enunciadas verbalmente. Podemos observar claramente tais considerações retomando uma cena das figuras mencionadas anteriormente.

(3)



**Figura 5** – Cena 3 do “Guia MAD da mesquinheria moderna” (FÉLIX, *MAD*, n. 38, p.26, mai.2011)

No exemplo (3), cena 3 da figura 5, o humor deve-se à articulação entre os signos verbais escritos e os signos não verbais. Na construção do sentido do cenário, complementam-se a imagem (homem sentado em uma mesa de restaurante sem acompanhante que faz cara de cínico ao receber a conta do garçom) e os enunciados “Nunca pague a conta: o casal moderno divide tudo, inclusive a mesquinhez, deixe a conta com seu acompanhante!” (que aparece logo acima da imagem) e “Mas você veio aqui sozinho!”<sup>21</sup> (fala envolvida pelo balão).

Como geralmente acontece em textos humorísticos (em especial em piadas e quadrinhos, exemplo em questão), o gatilho do humor está na quebra de expectativa obtida no desfecho inesperado a partir da fala “mas você veio aqui sozinho!”. Da cena, infere-se que o personagem (extremamente mesquinho) comeu e quer deixar a conta para sua acompanhante pagar, no entanto ele não está acompanhado, está sozinho. Pelo conhecimento de mundo, sabemos que não há novidade no fato de “um mesquinho” se recusar a pagar a conta. O insólito está no fato de deixar que a conta seja paga por um acompanhante inexistente.

<sup>21</sup> Grifos do autor.

(4)



**Figura 6** - Cena 4 do guia “Como montar uma banda sem sair de casa” (AMORIM, MAD, n. 42, p.30, out.2011)

No exemplo 4, cena 4 da figura 6, o humor é deflagrado especialmente pelo exagero, que pode ser conferido na orientação verbal “Perca o tempo que precisar cuidando do seu visual, pois música é atitude! Prefira sempre as atitudes desesperadas e escolha as camisetas de quando era bebê e que sua avó ainda tem guardadas. Elas te deixam com um ar mais jovial e o umbigo de fora. Não esqueça de raspar a pentelheira que sobe pela barriga, afinal é a primeira coisa que suas fãs irão olhar (provavelmente a última também), seu barrigudinho miserável!”, bem como na ilustração caricata que busca refletir/espelhar a orientação.

Os exemplos citados evidenciam que no cerne da interação está o compartilhamento informacional. O sentido de cada um dos enunciados que compõem os guias depende do contexto e da interação entre os sujeitos autor e leitor. Sem o conhecimento prévio de quais são as atitudes comuns aos mesquinhos, que, atualmente, as pessoas têm o hábito de dividir contas (exemplo 3), e do modo como geralmente os integrantes jovens de bandas de sucesso se vestem (exemplo 4), a construção do sentido dos guias fica comprometida.

Considerando-se, juntamente com Cícero (1966 apud SKINNER, 2002, p.19-20), que a hilaridade deve-se à inconveniência (moral ou física) e à forma como se abordam os “vícios visíveis no comportamento das pessoas” ou a “feiura e deformidade física”, as instruções humorísticas contidas nos guias são:

a) exageradas:

(5) “Faça o que mandarem com vontade e felicidade. Se precisar se vestir de coelhinho, vista-se. **Se precisar esfregar gelo com uma esponja, esfregue. Se tiver que comer cocô de dinossauro, coma. Se tiver que comer a Ariadna**, com... bom, aí cabe a você decidir” (FREUNDT; RAMOS. Guia para sair campeão de um reality show, *MAD*, n. 35, p.41, fev. 2011– grifos nossos)

O exagero, como se pode notar, leva ao cômico na medida em que aproxima os conselhos ao que Propp (1992, p.91) chama de grotesco, caso em que o exagero “extrapola completamente os limites da realidade e penetra no domínio do fantástico”, como em “Se tiver que comer cocô de dinossauro, coma”.

b) irônicas e críticas

(6) “**Confie nas autoridades!** Afinal eles são o cérebro por trás do famigerado teste” (JACKSON. Guia ENEM fodendo, *MAD*, n. 34, p.31, jan. 2011 – grifos nossos)

Sabendo-se que por meio da ironia diz-se algo positivo, pretendendo expressar o contrário (algo negativo), na instrução acima – que faz alusão à edição de 2011 do pré-teste do Enem, Exame Nacional de Ensino Médio, o qual gerou grande polêmica por causa do vazamento de questões – o que se pretende dizer é que “não se deve confiar nas autoridades!”, porque o modelo do sistema de avaliação do ensino brasileiro é falho.

### **Conteúdo temático, estrutura composicional e estilo**

O propósito comunicativo de qualquer guia é orientar a realização de uma ação ou várias ações a partir de normas, dicas ou conselhos, prescrever comportamentos ou instruir sobre um assunto específico. A relação estabelecida entre os parceiros da interação é a de orientar (autor/falante) e ser orientado (leitor/ouvinte). No caso dos guias ilustrados, pelo fato

de circularem na esfera humorística, acrescentam-se às orientações e instruções o tom de zombaria.

O conteúdo das instruções dos guias varia entre o descabido, quando o autor propõe ao leitor uma orientação inapropriada ou mesmo impossível, e a denúncia, quando as instruções revelam, de forma chistosa, comportamentos, práticas sociais arraigadas, modos de ser e estar na sociedade. Vejamos alguns exemplos:

(7) “O jorrar de pús (sic) pode ser algo constrangedor, bem, então que seja para seus inimigos. Use essas pequenas erupções de meleca como uma arma contra o bullying, projete os jatos de gosma fedorenta em direção dos malfeitores” (JACKSON. Guia MAD para disfarçar espinhas, *MAD*, n. 39, p.26, jul.2011).

(8) Já que a lei proíbe que se escreva no smartphone enquanto se dirige, seria de bom tom usar o tempo que se perde no trânsito para ver vídeos no YouTube” (HAMILTON; KEIL. O guia MAD para smartphones, *MAD*, n. 52, p.14, out.2012).

(9) “Seja sarado/sarada/gostoso/gostosa”; “Deixe seu QI do lado de fora do programa”; “Não chegue dando cantadas em todas as garotas. Se você realmente estiver afim [sic] de se relacionar dentro da casa, é melhor estudar sua presa antes de se relacionar.” (FREUNDT; RAMOS. Guia para sair campeão de um reality show, *MAD*, n. 35, p.41, fev. 2011)

(10) “Nunca esqueça: a cueca tem dois lados!”; “Saquinhos de chá, filtro de café, papel higiênico, tudo pode ser usado duas vezes” (FÉLIX. Guia MAD da mesquinharria moderna, *MAD*, n. 38, p.27, mai. 2011).

Os excertos (7) e (8) ilustram que o conteúdo proposto nas orientações dos guias não deve ser levado a sério, haja vista a inadequação (e inconveniência) de estourar espinhas em inimigos para disfarçá-las (7) e ver vídeos no youtube no momento em que se está no trânsito, dirigindo (8). Os fragmentos (9) e (10) singularizam indivíduos pertencentes a certo grupo, denunciando modos de ser, agir e pensar, como é o caso de participante campeão de reality show (que deve ser musculoso, bem delineado fisicamente, ignorante, prudente, divertido,



pau-mandado) e o avarento (desvelado em suas atitudes de extrema economia, como reutilização de saquinhos de chá, filtro de café, papel higiênico e até mesmo cuecas sujas).

Sabemos que o humor é uma forma de captação de afeto dos ouvintes em busca do sucesso na argumentação. Sendo um guia humorístico, em termos de finalidade discursiva, o gênero em análise se molda por princípios bem nítidos: tem sempre caráter social, mostra uma intenção, dirige-se a um leitor específico objetivando um fim persuasivo. Mais do que divertir, ele pode revelar-se como forma de liberação e denúncia. Liberação porque muitas vezes rompe com a proibição e a censura social (exemplo 5), e denúncia porque pode escancarar muitos comportamentos que não são admitidos pelas normas sociais explícitas, mas que são praticados graças à dissimulação, à hipocrisia e à conivência social dos sujeitos que agem na sociedade. (exemplo 6)

Os temas abordados, como se observa pelos títulos atribuídos aos guias, são de ordem diversa, uma vez que se referem a: acontecimentos (Enem e carnaval), situações (fazer bullying, uso de pulseirinha de sexo e uso de smartphone) e tipos (monitor de acampamento, mesquinho, campeão de reality show, hipster, pedinte, integrante de banda de sucesso, ator/autor de novela das oito). Convém ressaltar que, em todos os casos, os temas são explorados de forma estereotipada, tendo em vista a construção de imagens coletivas, cristalizadas e rígidas (geralmente negativas) que resultam de expectativas, hábitos de julgamento ou falsas generalizações recorrentes na sociedade de uma pessoa, grupo ou de um assunto (cf. PIERROT; AMOSSY, 2001).

Em termos de estrutura composicional, é preciso destacar que os guias podem ocupar de uma a cinco páginas da revista. A quantidade de orientações/instruções contidas em cada guia varia de três a dez. Quanto à configuração dos dados, as orientações não se dispõem numa ordem rígida. Embora haja exemplos em que o passo a passo se apresente de forma enumerada (exemplos 1 e 2, citados acima), isso não é regra. Há guias em que as instruções aparecem distribuídas livremente nas páginas, como é o caso de “Guia MAD para disfarçar espinhas” e “E aí? Como faço pra me virar na balada?”, como podemos conferir em:

(11)



**Figura 7** – “Guia MAD para disfarçar espinhas” (JACKSON, *MAD*, n. 39, p.26, jul.2011)

(12)



**Figura 8** – “E aí? Como faço pra me virar na balada?” (JACKSON, n. 40, p.23, ago.2011)

No geral, a estrutura composicional dos guias vincula-se diretamente ao estilo da revista *MAD*, uma revista com quadrinhos. Nesse sentido, além de multimodais, já que mesclam elementos linguísticos e não linguísticos, os guias ilustrados são híbridos, porque contemplam características do gênero guia e dos gêneros dos quadrinhos.

A multimodalidade pode ser entendida como a associação, no texto, de signos de natureza distinta (cf. KRESS; LEEUWEN, 1996, 2001). O gênero multimodal, portanto, é aquele que se apresenta materializado por diferentes signos, como palavras, figuras, traços, cores, textura, movimento, forma, entonação de voz, expressão fisionômica, entre outros. Para se compreender os guias ilustrados da *MAD* não é possível levar em conta apenas as instruções verbais, visto que elas coocorrem com outros signos de extrema relevância no processo de construção do sentido do texto. Tais considerações ficam claras quando se retomam os exemplos mencionados.

O exemplo (3), especificamente a cena 3 do “Guia MAD da mesquinha moderna” (FÉLIX, *MAD*, n. 38, p.26, mai.2011), demonstra claramente isso: a construção do sentido (no caso humorístico) depende dos enunciados verbais escritos (“**Nunca pague a conta**: o casal moderno divide tudo, inclusive a mesquinhez, deixe a conta com seu acompanhante!” e “Mas você está sozinho!”), dos destaques que expressam tom de voz (negrito em “**Nunca pague a conta**” e negrito e grifo em “sozinho”) e da figura (homem sentado em uma mesa de restaurante sem acompanhante que faz expressão fisionômica de cínico ao receber a conta do garçom; garçom com expressão de irritado).

O hibridismo ocorre quando há uma mistura de dois gêneros, na qual um sempre está a serviço do outro, sendo que o gênero principal preserva sua função socio-historicamente constituída. Nesse sentido evidencia-se uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero. Como exemplo, vejamos o “Guia MAD do hipster” (FÉLIX, *MAD*, n. 47, p.24, abr.2012). *Hipster*, a título de esclarecimento, é uma palavra inglesa usada para descrever um grupo de pessoas, em geral jovens, com estilo próprio e que habitualmente inventa moda, determinando novas tendências alternativas<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> O termo deriva de “*hip*”, um adjetivo inglês usado desde a década de 1940 com o significado de “descolado” ou “inovador”, designando os jovens brancos e ricos que imitavam o estilo dos negros do jazz. No início de 2000, a palavra surgiu para classificar um grupo de pessoas com idade entre 15 e 25 anos, geralmente de classe média, que combina peças de roupa de estilo moderno e vintage, compondo um *look* original. Para criar o estilo extravagante, os hipsters resgataram alguns

(13)



**Figura 9** – “Guia MAD do hipster” (FÉLIX, *MAD*, n. 47, p.24, abr.2012)

Assim como os demais casos citados, no exemplo acima é possível observar além das características do gênero guia as dos gêneros dos quadrinhos. Com relação ao guia, temos a presença do discurso instrucional (de aconselhamento), caracterizado pela sequência textual injuntiva, na qual as orientações, sempre numa interlocução direta com o leitor, aparecem marcadas pelo uso de: verbos no modo imperativo e orações exclamativas, como se vê na orientação do quadrinho “1. **Escolha** bem suas roupas, **invista** alto no seu visual, **vista-se** cuidadosamente...pra parecer desleixado!” (FÉLIX, *MAD*, n. 47, p.24, abr.2012 - grifos nossos).

Em se tratando dos gêneros dos quadrinhos<sup>23</sup>, notamos no “Guia MAD do hipster” (FÉLIX, *MAD*, n. 47, p.24, abr.2012) o predomínio do discurso humorístico e da sequência

---

acessórios antigos como chapéus fedora e óculos escuros modelo wayfarer. As calças skinny, poá e alguns padrões de xadrez são destaque em suas roupas. Gostam de contrariar as convenções sociais, têm antipatia pela cultura comercial dominante e procuram resgatar as culturas populares locais (CICARELLI, 2013).

<sup>23</sup> Em geral, *quadrinhos* ou *história em quadrinhos* (HQ) consistem em narrativas que articulam elementos verbais visuais e não verbais e que, comumente, apresentam-se configuradas em

textual narrativa com diálogo; o uso da linguagem que mescla signos verbais escritos e visuais, como a presença de: imagens desenhadas; personagens caricatas (fixas ou não); balões que representam falas ou pensamentos e linhas cinéticas que indicam movimento; cor (signo plástico); signos icônicos (abelha); sinais gráficos que realçam expressões (grifo e negrito nos termos “TRÊS HORAS”, primeiro quadrinho) e léxico característico (diferentes níveis de fala: “coisa”, “poseurs...” e “eca”).

No que tange ao estilo, o qual se vincula a unidades temáticas determinadas e composicionais, observamos o uso típico de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, em razão da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Dentre os diferentes estilos existentes – oficial, objetivo-neutro e o familiar (FIORIN, 2006) –, os guias da *MAD* enquadram-se no familiar, em virtude de apresentarem uma linguagem informal, que aproxima intimamente os parceiros da interação. Dado que pode ser conferido nos exemplos já citados e nos que seguem:

(13) Se você é transexual, travesti, transformer ou trans qualquer coisa, decida logo no começo: ou você conta pra todo mundo logo de cara ou esconde o jogo até o final. Senão você fica com fama de ‘**Duas Caras**’ e **toma na tarraqueta**” (FREUNDT; RAMOS. Guia para sair campeão de um reality show, *MAD*, n. 35, p.41, fev. 2011 – grifos nossos)

(14) “Se você é daqueles que cantam no chuveiro e fingem tocar algum instrumento (**bronha não vale**) enquanto **lavam o rabo**, a *MAD* traz passo a passo pra você montar sua própria banda e sucesso, ficar milionário, engravidar alguma criatura, pagar pensão, perder tudo, **encher a cara** e terminar numa enfermaria do SUS”. (AMORIM. Como montar uma banda sem sair de casa, *MAD*, n. 42, p.20, out. 2011 – grifos nossos)

(15) “Depois de intermináveis **versinhos podres recheados de ou-ou-ou, ei-ei-ei e ai-ai-ai**, coloque umas **jumentices** como ‘fiquei te esperando no meu celular’, ‘como você e sua mãe

---

(sequências de) quadro(s). Tais considerações podem ser evidenciadas nas falas de Cagnin (1975) e Marcondes Filho (2009).

também’ ou ‘você roubou meu beijo e meu chiclete’” (AMORIM. Como montar uma banda sem sair de casa, *MAD*, n. 42, p.30, out. 2011 – grifos nossos)

Os excertos (13), (14) e (15) mostram o uso recorrente de um jargão peculiar. Trata-se de uma linguagem com construções inusitadas, repleta de gírias, termos chulos, ultracoloquial, livre de normas e sem pudor algum. A interação entre os parceiros é visivelmente íntima. As escolhas de recursos lexicais e fraseológicos singularizam esse gênero multimodal e híbrido no que se refere a sua construção estilística, a qual se distancia do estilo objetivo-neutro comum à linguagem técnica dos guias em gerais.

Partindo do exposto, podemos evidenciar a eficiência dos pressupostos bakhtinianos no processo de caracterização de gêneros e ressaltar como tal procedimento contribui para uma leitura mais aprofundada e crítica de cada gênero.

Além da abordagem humorística, vista pelo exagero, pelo tom de zombaria nas instruções/orientações, os guias da *MAD* configuram-se por meio de uma composição multimodal. Inserido em multissistemas, o gênero em análise mescla diferentes signos, dentre os quais destacamos: palavras, figuras, traços, cores, textura, movimento, forma, entonação de voz, expressão fisionômica.

Outro dado relevante do gênero caracterizado é sua composição híbrida, uma vez que é construído tendo por base a confluência de dois gêneros: guia e quadrinhos. Nesse caso, observa-se que a função sócio-historicamente constituída é a de guia, no entanto a estrutura (formato e elementos composicionais, como a presença das orientações emolduradas, balão, personagem fixa, etc.) é dos gêneros dos quadrinhos.

## Referências

AMORIM. Como montar uma banda sem sair de casa. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 42, p.30-31, out.2011.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORBA, F. S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CALDWELL, J. O guia completo dos piores monitores dos acampamentos de férias. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 22, p.26-27, jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Guia MAD para carreira de pedinte. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 38, p.20-21, mai.2011.

CARMELINO, A. C. Efeito de sentido humorístico e processo evenemencial. In: MOMESSO, M. R.; SCWARTZMANN, M. M; ABRIATA, V. L. R.; FERREIRA, F. A. (Org.). **Discurso e linguagens**: objetos de análise e perspectivas teóricas. Franca: Unifran, 2011, v. 6, p.55-74.

CICARELLI, C. Hipster, que diabo é isso? A tribo que o fashionistas adoram odiar. **VEJA SP**, São Paulo: Abril. Atualizado em 5.ago.2013. <http://vejasp.abril.com.br/materia/moda-hipster>. Acesso em 22.ago.2013.

CÍCERO. **De l' orateur**. Tradução de Edmond Courbaud. 4. ed. Paris: Les Belles Lettres, livre II, 1966.

FÉLIX, C. Guia MAD da mesquinhaia moderna. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 38, mai.2011, p.26-27.

\_\_\_\_\_. Guia MAD do hipster. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 47, p.24-25, abr.2012.

FÉLIX, C.; DAMBRO, D. Guia MAD das pulseirinhas do sexo. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 26, p.22-23, mai.2010.

FÉLIX, C.; NETO, N. Guia escolar MAD para evitar o Bullying! **MAD**, São Paulo, Panini, n. 31, p.40-41, out. 2010.

FÍ. Guia MAD para sobreviver ao Carnaval. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 23, p.38-39, jan. 2010.

FICARRA, J. **Totally MAD**: 60 years of humor, satire, stupidity and stupidity. New York: Time Home Entertainment, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

HAMILTON, T.; KEIL, K. Guia MAD para Smartphone. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 52, p.13-15, out.2012.

JACKSON. Guia ENEM fodendo. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 34, p.31, jan.2011.

\_\_\_\_\_. Guia MAD para disfarçar espinhas. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 39, p.26-27, jul.2011.

\_\_\_\_\_. E aí? Como faço pra me virar na balada? **MAD**, São Paulo, Panini, n. 40, p.22-23, ago.2011.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication.** London: Oxford University Press, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola, 2010.

MARCONDES FILHO, C. **Dicionário de comunicação.** São Paulo: Paulus, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, I; LIRA, D. Como fazer uma novela dazoitu de sucesso? **MAD**, São Paulo, Panini, n. 42, p.34-35, out.2011.

QUINTILIANO. **Institutio oratória**, 4. v. London: Paul Shorey, 1920.

PIERROT, A. H.; AMOSSY, R. **Estereotipos y clichês.** Buenos Aires: Eudeba, 2001.

PROPP, W. **Comicidade e riso.** São Paulo, Ática, 1992.

RAMOS, J. P.; FREUNDT, V. Guia para sair campeão de um reality show. **MAD**, São Paulo, Panini, n. 35, p.40-41, fev.2011.

SKINNER, Q. **Hobbes e a teoria clássica do riso.** São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.



## LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: SIMULTANEIDADE E INTEGRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Ana Lúcia TINOCO CABRAL<sup>24</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta reflexões sobre o texto no contexto digital, buscando identificar os desafios que esse tipo de textos apresenta aos leitores, especificamente, para dar conta, de forma integrada, das diversas linguagens e dos diferentes recursos que caracterizam os textos da Web, marcados pela multimodalidade. Abordando os elementos que interferem na leitura dos textos digitais multimodais, o trabalho propõe os princípios de textualidade, ou as características prototípicas do texto, juntamente com a simultaneidade de diferentes modos expressão e a integração entre eles, como conceitos pertinentes à análise e ao tratamento de textos multimodais do ponto de vista da leitura.

**Palavras-chave:** Texto. Leitura. Multimodalidade. Princípios de textualidade. Plano de texto. Simultaneidade. Integração.

**Resumée:** *L'article présente une réflexion sur le texte dans le contexte numérique dans le but d'identifier les défis que ce type de textes présente aux lecteurs, en particulier, pour rendre compte de manière intégrée, de diverses langages et de différents éléments qui caractérisent les textes de la Web, marqués par la multimodalité. Abordant les éléments qui interfèrent dans la lecture des textes multimodaux numériques, le travail propose les principes de textualité, ou les caractéristiques prototypiques du texte, auxquels s'ajoutent la simultanité de différents modes d'expression et leur intégration, comme des concepts pertinents pour l'analyse et le traitement des textes multimodaux du point de vue de la lecture.*

**Mots-clés:** *Texte. Lecture. Multimodalité. Principes de textualité. Plan de texte. Simultanité. Intégration*

---

<sup>24</sup> Professora Titular da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, São Paulo, Mestrado em Linguística, [altinococabral@gmail.com](mailto:altinococabral@gmail.com)

## Considerações Iniciais

Os avanços tecnológicos do fim do século passado e início do atual, e a consequente disseminação do uso da Internet, instituíram novas formas de atuar no mundo, novas formas de interagir, marcadas especialmente pela multiplicidade de recursos e modalidades de linguagem.

Novas formas de atuar no mundo despertam o surgimento de diferentes manifestações textuais também, pois, como lembra Sandig (2009, p.47), as diversas categorias de textos *ao serem realizadas nas comunicações concretas, têm que ser adaptadas às diferentes condições prévias e às finalidades individuais que caracterizam uma dada situação*. O postulado da autora nos conduz a refletir sobre o que caracteriza as situações peculiares às interações via Web e quais seriam as formas adaptadas a elas? Ou seja, fundamentalmente, o que caracteriza os textos com os quais os usuários se deparam na Web e quais os desafios que eles apresentam aos leitores? Como dar conta, de forma integrada, das diferentes linguagens e dos diferentes recursos que caracterizam os textos da Web? Essas perguntas nos conduzem, sem dúvida, à questão do estatuto do texto nesse contexto e à problemática da multimodalidade constitutiva dos textos que circulam no mundo digital. Além disso, elas colocam a leitura e a escrita no centro da problemática. Assim, na tentativa de responder às questões aqui postas, o presente trabalho apresenta três partes, além das considerações iniciais e das finais: na primeira, tentaremos pensar os elementos característicos do texto nesse contexto virtual, marcado pela multimodalidade; na segunda, abordaremos algumas questões relativas ao processo de compreensão em leitura, focalizando os desafios aos quais o leitor do texto digital veiculado na Web é exposto, durante o processo de navegação, para a construção dos sentidos; na terceira, procuraremos aplicar nossas reflexões na análise de um sítio. Delimitamos o corpus, para este estudo, a um texto que contém elementos linguísticos, imagens e marcas tipográficas, especificamente a página de abertura do sítio da Sala São Paulo, complexo cultural pertencente à Secretaria de Estado da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, situado no antigo edifício da Estrada de Ferro Sorocabana.

## O texto no contexto da multimodalidade: elementos característicos

Beaugrande (1997), ao propor os sete princípios de textualidade defende que a textualidade deve ser conceituada de forma ampla de tal forma que possa dar conta de todos os tipos de textos, citando como exemplos um rótulo de frasco de alimento e uma lista telefônica. Observa, entretanto, que os princípios não devem ser vistos como parâmetros para delimitar o que é ou não um texto, nem como normas para a boa formação de um texto, mas como elementos que contribuem para produção de sentidos e para a textualização.

Sandig (2009) não utiliza a nomenclatura princípios, preferindo a designação características textuais e, ao abordar a problemática de definir o que seriam características prototípicas a um texto, recorre à teoria dos protótipos para lembrar que os limites das categorias nem sempre são claramente definidos e que as características de um protótipo encontram-se em uma gradação, ou seja, podem se fazer presentes de forma mais ou menos plena nos membros de uma categoria. Além disso, as características que determinam um protótipo não assumem todas a mesma importância, algumas são mais importantes e centrais que outras.

A autora pondera que *os textos, sendo geralmente unidades complexas, são usados em situações (situacionalidade) para resolver problemas na sociedade (intencionalidade/função textual) que se referem a determinados fatos (tema, coerência)* (SANDIG, 2009, p.57). Cabe à coesão promover a integração.

De acordo com essa estudiosa do texto, a característica mais importante é a função textual, que, segundo ela, pode ser interpretada por meio do material textual. Vale lembrar que o material textual pode ser composto de várias modalidades de linguagem, como língua escrita, imagem, marcas tipográficas, entre outras, ligadas à função do texto.

Também Van Dijk (1983) confere importância à função textual; para ele, faz parte dos objetivos da Ciência de Texto o estudo das relações entre a estrutura do texto e seus efeitos sobre o conhecimento, a opinião, as atitudes e atuações de indivíduos, o que tem a ver também com a função do texto, como elemento fundamental articulador entre texto e indivíduos. A estrutura do texto no contexto da comunicação, segundo esse autor, é influenciada entre outros, pelas intenções do indivíduo e pelas funções do texto em sua incidência sobre atitudes e comportamentos de outros indivíduos.

Os objetivos propostos por Van Dijk para a Ciência de Texto e as ponderações de Sandig para definir o que seria prototípico de um texto nos permitem estender essas reflexões para a questão da multimodalidade constitutiva do material textual, em três direções: em primeiro lugar, para situarmos o que compreendemos como sendo prototipicamente multimodal relativamente a um texto; em segundo lugar, para estabelecermos o estatuto da multimodalidade na noção de texto atualmente; em terceiro lugar, para buscarmos aparato teórico que nos permita analisar textos multimodais de forma coerente com os conceitos relativos a eles e seu papel no conjunto da textualidade, considerando a problemática da leitura de textos digitais.

Assim como o texto tem uma função que permeia toda a sua estrutura e integra suas diferentes partes e os elementos que o compõem em sua diversidade, cada um desses elementos cumpre um função no todo complexo do texto. Cabe perguntar como as diferentes materialidades, linguísticas, imagéticas, gráficas concorrem para o cumprimento das funções do texto e como elas se integram para formar um todo coerente, isto é, como elas contribuem para a construção dos sentidos do texto. Desse ponto de vista, defendemos que função e integração constituem aparatos teóricos úteis para a análise dos textos multimodais especialmente aqueles constituídos de materialidade linguística, imagética e gráfica em conjunto.

A busca por uma definição do que se pode considerar multimodal em um texto nos conduz aos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (2001). Esses autores buscam estabelecer princípios multimodais, assim como Beaugrande (1997) propôs princípios de textualidade. Na mesma linha de raciocínio de Sandig (2009), que investiga características prototípicas do texto, Kress e Van Leeuwen (2001, p.2) buscam princípios comuns que subjazem à comunicação multimodal e defendem que “princípios semióticos comuns operam em e através de diferentes modos”<sup>25</sup>. Desse ponto de vista, conforme esclarecem os autores, é possível à música codificar ação, ou às imagens codificarem emoções. Esses dois estudiosos tratam de discurso e de comunicação e sua preocupação situa-se nesse âmbito, focalizando a construção de sentidos; o texto, para eles, é apenas um dos modos de manifestação do discurso, ou da comunicação, que constituem, certamente, conceitos mais amplos. Suas propostas são, entretanto, úteis para pensar os textos multimodais especificamente.

---

<sup>25</sup> *common semiotic principles operate in and across different modes*

Kress e Van Leeuwen (2001) propõem que a comunicação multimodal abarca quatro domínios de práticas nas quais os sentidos se constroem predominantemente. Chamam esses domínios de estratos; são eles: discurso, *design*, produção, distribuição.

Discurso diz respeito a conhecimentos construídos socialmente, isto é, desenvolvidos em contextos sociais específicos e de maneiras que são apropriadas para os interesses dos atores sociais nesses contextos. Conforme Kress e Van Leeuwen (2001), qualquer discurso pode ser realizado de diferentes formas, como um artigo de jornal, um documentário televisivo. Segundo esses autores, o discurso é relativamente independente do gênero, modo ou *design*; o que eles querem dizer é que um mesmo discurso pode se realizar de diferentes formas, inclusive não linguísticas, uma vez que o discurso pode ser independente de linguagem. Ele precisa, no entanto, de um modo que seja adequado aos meios previamente desenvolvidos para realizá-lo. Podemos compreender que o discurso tem a ver com os sentidos que determinado evento ou artefato constrói.

*Design* sustenta a passagem entre o conteúdo e a expressão e, segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p.5), é o lado conceitual da expressão e o lado expressivo da concepção. Constitui sentidos para realizar discursos no contexto de determinada situação comunicativa. Segundo os autores, o *design* realiza também algo novo, que transforma o conhecimento construído em (inter-) ação social. O *design* diz respeito à escolha dos recursos para construir os sentidos pretendidos.

Produção diz respeito à organização da expressão, isto é, a articulação do material do evento semiótico ou do artefato; tem a ver com a materialização do discurso por meio de determinados recursos especificados pelo *design*. *Design* e produção podem, no entanto, algumas vezes, acontecer separadamente.

*Distribuição* tem a ver com a disseminação do evento, ou do artefato. Embora de maneira geral distribuição não seja encarada como portadora de sentido por si só, responsável apenas pela preservação de distribuição, não há dúvida de que o meio de distribuição exerce influência sobre sentido que toma o evento. Vale lembrar o exemplo ilustrativo dos autores, em que comparam um romance e o filme adaptado do romance.

Kress e Van Leeuwen (2001) destacam, nos quatro estratos, a questão das intenções dos produtores ou dos objetivos da comunicação. Apesar de eles não estabelecerem claramente uma analogia com os princípios postulados por Beaugrande (1997), ou com as características propostas por Sandig (2009), podemos afirmar, a partir das suas considerações,

que a noção de intencionalidade perpassa todos esses estratos, assim como a de coerência. Nesse contexto, a função assume também um papel importante, constituindo uma característica fundamental para a compreensão da comunicação multimodal e do texto multimodal. Fica claro ainda, na propostas de Kress e Van Leeuwen (2001), que eles consideram a integração dos estratos como um fator importante para a multimodalidade, embora ela não seja essencial.

Esses estudiosos lembram que, atualmente, os avanços tecnológicos colocam os diferentes modos no mesmo nível de representação, numa relação de igualdade do ponto de vista hierárquico. Isso quer dizer que, também do ponto de vista de um texto, mesmo que ele seja predominantemente escrito, quando ele apresenta outras formas de representação, a linguagem verbal tem a mesma importância que as imagens, os recursos tipográficos e até mesmo os espaços vazios, ou a música que se disponibiliza para ser tocada juntamente com a sua leitura. A compreensão do material que o leitor tem à sua frente depende de todos os elementos que o compõem.

Essa é uma perspectiva que, para os estudos textuais, impõe que se encare o texto como um todo, no qual multiplicidade de modalidades de expressão deve ser percebida como integrada ao texto e não como um acessório a ele, uma informação suplementar, como muitas vezes tendemos a considerar. A multimodalidade constitui, portanto, um elemento constitutivo do texto; não temos um texto na modalidade escrita e elementos de outra modalidade juntos; o que temos é um texto que, em seu todo pode apresentar componentes constituídos de elementos da modalidade escrita, da modalidade gráfica, da modalidade imagética, da modalidade digital, e assim por diante, todas elas concorrendo igualmente para a construção dos sentidos do texto.

Retomando com Sandig (2009) a questão da prototipicidade apresentada no início deste texto, parece-nos que, como todo texto, o texto multimodal insere-se em determinada situação (situacionalidade), refere-se a determinados fatos (tema e coerência) e conta com a coesão para promover a integração. Além disso, o texto tem como característica fundamental a função textual (intencionalidade). Mas essas são características de todo texto; as características prototípicas dos textos multimodais, para além das funções prototípicas a todo texto, são, acreditamos, a simultaneidade de diferentes modos de expressão e a integração entre eles, ou seja, a existência de várias modalidades ao mesmo tempo e em interação para a construção dos sentidos.

Considerando as reflexões apresentadas até o momento e retomando nossas questões iniciais, cremos poder afirmar que os princípios de textualidade, ou as características prototípicas do texto constituem, juntamente com a simultaneidade de diferentes modos expressão e a integração entre eles, além dos estratos propostos por Kress e Van Leeuwen (2001), conceitos que podem nos permitir dar conta da análise de textos multimodais e buscar pistas para a leitura desse tipo de textos.

### **Leitura e construção de sentidos: as implicações da multimodalidade**

Fayol e Gaonc'h (2003), ao tratarem da compreensão em geral, observam que esta constitui uma atividade que mobilizamos a cada instante em todos os domínios da nossa vida. Ela consiste em integrar as informações provenientes de diferentes fontes, externas e internas, para construir representações do mundo, permitindo que interpretemos o que acontece e modifiquemos nossas ações, nossas crenças e nossas formas de fazer visando a nos garantir uma melhor adaptação ao mundo que nos cerca. Desse ponto de vista, a compreensão tem uma dimensão transversal que, segundo esses autores, é relativamente autônoma das diferentes mídias, aplicando-se tanto à interpretação dos discursos do cotidiano, dos fatos vividos, dos discursos veiculados na televisão, de cenas reais ou representadas por imagens, ou da leitura de um texto escrito. Isso quer dizer que a compreensão do texto escrito constitui apenas um caso particular de processo de compreensão, que acontece na interação entre os conhecimentos do indivíduo e as novas informações com a quais sua vivência no mundo o coloca em constante contato.

A compreensão em leitura, no mesmo sentido, atualmente é entendida como uma construção de sentidos; com efeito, conforme lembram Koch e Elias (2006), os sentidos não estão essencialmente no texto, o leitor constrói os sentidos num processo que inclui a interação entre seus conhecimentos e as informações presentes no texto. Concordamos com Koch (1997) de que a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas acreditamos que, em relação à superfície textual, não sejam apenas os elementos linguísticos que estejam na base da construção de sentidos; ela integra também os demais elementos ali presentes, imagens, marcas tipográficas, espaços, tudo assume sentido no texto e exerce influência na compreensão.

A compreensão constitui então um processo dinâmico que requer uma série de operações simultâneas: recuperar analisar, selecionar e organizar as informações pertinentes. Trata-se de uma atividade que supõe que se leve em conta o contexto enunciativo, o objetivo do produtor, e o do leitor. Assim, o texto, no processo de compreensão, deve ser encarado na perspectiva de uma interação permanente entre as suas características, as do contexto e as do leitor.

Na mesma direção, Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996) postulam que o tratamento cognitivo do texto repousa sobre a articulação estreita e a interação entre os processos correspondentes aos quatro tipos de determinações. Em primeiro lugar, os instrumentos linguísticos que intervêm na construção e na recuperação da estruturação textual: explicitação dessa estrutura por conectores, marcas de pontuação, delimitação das partes do texto por parágrafos. Em segundo lugar, determinações fundamentadas no tratamento do domínio de referência, por meio, por exemplo, de representações mentais, de esquemas cognitivos descrevendo as propriedades do mundo físico, social e subjetivo; ou ainda exploração possível de esquemas cognitivos gerais para analisar as organizações causal, lógica, temporal. Em terceiro lugar, determinações ligadas ao contexto enunciativo e mais extensivamente ao contexto da tarefa de compreensão ou produção, como os objetivos de leitura, ou a finalidade comunicativa. Em quarto e último lugar, determinações que dizem respeito às estruturas cognitivas postas em jogo: além da proficiência linguística e textual do leitor, seu nível de aquisição dos mecanismos da escrita e de leitura, ou sua familiaridade com modelos textuais preestabelecidos.

As determinações ao tratamento textual na leitura postuladas por Coirier, Gaonac'h e Passerault estão diretamente ligadas às questões constitutivas do texto que mencionamos no item anterior, e se estendem também, com algumas complementações, ao texto que se compõe de várias modalidades de linguagem e é veiculado na Web. Assim, podemos afirmar que, o tratamento cognitivo do texto digital multimodal também repousa sobre quatro tipos de determinações: a estrutura textual, o domínio de referência, o contexto da tarefa de leitura, os conhecimentos do leitor.

Com respeito aos elementos que intervêm na recuperação da estrutura textual, para além dos conectores, marcas de pontuação ou estrutura dos parágrafos, destacamos marcas tipográficas, como os links, que explicitam a abertura a hipertextos, botões de navegação que indicam os desdobramentos internos do sítio, entre outros.



Relativamente ao domínio da referência, segundo elemento destacado por Coirier, Gaonac'h e Passerault, vale observar a presença, por exemplo, de figuras, fotos, que conduzem o leitor à construção de determinadas representações coerentes desses elementos, delimitando mais o domínio de referência e contribuindo para a representação mental que está linguisticamente representado no texto, ou, contrariamente, perturbando a construção dos sentidos, quando há falta de relação entre o está dito em palavras e o que está mostrado pelas imagens que integram o o conjunto textual, prejudicando a construção da coerência textual.

No que diz respeito ao contexto da tarefa, evidentemente, o objetivo da visita a um sítio, por exemplo, determina a prioridade dada a determinada informação, como em qualquer atividade de leitura. Há que se considerar, no entanto, o risco à fuga dos objetivos que representa a presença de hipertextos. Conforme a chamada que introduz um link para hipertexto, esse risco pode ser ainda maior, e pode levar o leitor a desviar-se de seus objetivos de leitura e a perder-se na navegação. Esse é, inclusive, mais um dos desafios para a construção da coerência nos hipertextos, conforme observa Storrer (2009); e, desse ponto de vista, vale destacar as imagens e figuras como elementos mais fortes do ponto de vista dos elementos que atraem a atenção do usuário.

Na mesma direção, Marty (2005) ensina que o leitor de sítios Web orienta sua leitura e a construção dos sentidos a partir das ferramentas, do suporte de que ele dispõe e dos conteúdos que lhe são propostos pelo sítio. O caráter dinâmico da leitura exige que a construção da representação se faça de maneira contínua, com atualização ininterrupta, à medida que as informações novas aparecem. Nos ambientes tecnológicos, esse dinamismo aumenta muito e pode constituir um risco para a compreensão, uma vez que a leitura se dá num contexto de navegação hipertextual, marcado por maior dinamismo.

Marty (2005) avalia que a leitura de hipertextos é mais complexa porque ela exige que o leitor saiba navegar de link em link, mantendo na memória a arquitetura do hipertexto e o texto do qual partiu, sem perder de vista seus objetivos; exige-se muito do leitor, pois são várias as tarefas envolvidas no processo navegação propriamente dito, além das escolhas que ele é obrigado a fazer em seu percurso de leitura. De fato, a navegação de link em link tende a tornar o processo de construção de sentidos mais fragmentado, com risco de que o leitor se perca em seus objetivos durante a leitura, ameaçando a construção da coerência, como lembra Storrer (2009).

Com efeito, conforme lembra Chartier (1998, p.101), a tela e, mais especificamente, o hipertexto estabelecem uma nova forma de ler, na qual há “livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis”. Essas questões nos remetem à quarta determinação postulada por Coirier, Gaonac’h e Passerault, os conhecimentos do leitor, neste caso, também o nível de letramento digital do usuário. No contexto da Internet, o leitor se vê diante do desafio de operar conexões muito mais complexas, que, segundo Marty (2005), exigem muito dele, tanto que tenha habilidade manual para operar o cursor, quanto que ele seja capaz de identificar ícones, ler imagens, animações, identifique a mãozinha indicativa de percurso, mensagens de erro, tudo isso mantendo na memória as atividades recentes e estabelecendo conexões entre as diversas informações que se apresentam a ele simultaneamente. Nesse contexto, é útil observar as características da leitura de sucesso, postuladas Kerbrat-Orecchioni (1986), para quem uma leitura é melhor na proporção em que ela leva em conta um número maior de significantes; para a autora, a reconstituição à qual ela conduz é mais coerente.

Na mesma linha de pensamento, Fayol e Gaonac’h (2003) defendem que a leitura convoca simultaneamente muitas atividades, em função de um ou vários objetivos e lembram que a leitura, assim como a compreensão em geral, não pode satisfazer-se com a construção de representações fragmentárias justapostas; ela exige uma organização que lhe confira unidade e coerência. Voltando-nos para os textos que circulam da Web, essa organização implica levar em conta como fatores determinantes, a ocorrência simultânea de outras linguagens e a articulação entre elas, estabelecendo conexões de sentido; a esse respeito, vale lembrar mais uma vez Kress e Van Leeuwen (2001), para quem os textos multimodais fazem sentido por meio de múltiplas articulações. É no mesmo sentido que (Marquesi et al., 2010), ressaltam que o hipertexto oferece ao leitor a possibilidade de inúmeros percursos de leitura, porque funciona por associações de nós e links, compondo uma rede infinita.

Complementando o pensamento das autoras mencionadas, concordamos com Marty (2005) de que, quando se trata de texto digital, cuja estrutura é hipertextual, para além dos textos previstos pelo autor e que se mostram visualmente ao alcance do leitor, a conexão coerente dos textos também é importante para a construção dos sentidos. E, internamente a cada hipertexto, também a conexão entre componentes de diferentes linguagens presentes na tela precisa se dar de forma coerente.

Nesse contexto, as reflexões de Le Ny (2005) indicam um caminho. Ao tratar de compreensão, Le Ny (2005) observa que, antes de compreender um texto, o leitor precisa

percebê-lo. Segundo esse estudioso, a percepção fornece os elementos necessários às fases posteriores de tratamento, à ativação da memória. Desse ponto de vista, a compreensão é entendida numa perspectiva em que percepção e atividade de construção de sentido estão em interação permanente. Essa percepção, no que concerne especificamente o texto, diz respeito não apenas às palavras, mas também à ordem em que elas se apresentam, à forma como os parágrafos se organizam, à estrutura global do texto enfim; no texto que apresenta outras modalidades de linguagem e outros recursos para a veiculação das informações, esses elementos também se incluem nessa atividade de observação e percepção.

Esses processos de natureza diversa, como lembra Le Ny (2005), somente são possíveis porque há uma constante interação entre eles. De forma análoga, a interação entre os diversos elementos que compõem um texto é que torna possível a percepção de sua totalidade. O leitor maduro registra completamente o campo visual, para, em seguida, deslocar sua atenção a elementos específicos ligados a seus interesses.

Em primeiro lugar, o leitor percebe a estrutura do texto, reconhecendo as categorias prototípicas do material que tem em mãos. Como postulam Denhière e Baudet (1992), o texto constitui uma materialização para cujo tratamento o indivíduo põe em uso as estruturas cognitivas que seriam uma projeção, um equivalente psicológico, das estruturas textuais. Para lidar com um texto, o indivíduo apela para representações típicas das estruturas do texto, além, é claro de seus conhecimentos a respeito do tema que o texto representa e da situação de comunicação. Assim é que o leitor de um sítio na Internet vai observar os elementos que preenchem a forma canônica de sítios como as barras de ferramentas ou os links.

As considerações de Le Ny e Denhière e Baudet de que a estrutura textual tem sua importância como elemento determinante do processo de compreensão nos remetem à importância do conceito de plano de texto para orientar a leitura. Esse conceito, acreditamos, é especialmente pertinente para o contexto da Web. Desse ponto de vista, a estrutura como, por exemplo, um mapa de sítio, permite ao usuário que se oriente para as escolhas de navegação de acordo com seus objetivos.

## Observando a página de um sítio: a construção dos sentidos do texto multimodal

Nossas reflexões em torno dos textos digitais, seu caráter multimodal e as implicações na sua leitura nos conduzem a estabelecer, como fenômenos para observar o *corpus*, o plano do texto, como elemento pertinente à estrutura textual a que fazem referência Le Ny e Denhière e Baudet e à percepção do conjunto do texto, conforme ensina Le Ny; o tema (e, mais especificamente, o domínio de referencia), ligado também a discurso, conforme postulado por Kress e Van Leeuwen; os possíveis objetivos de leitura, ligado à intencionalidade do leitor e à função do texto, destacadas por Sandig, por Van Dijk e por Beaugrande, focalizando, em relação à função textual, o contexto do sítio e seus possíveis objetivos; o *design* e o meio de circulação conforme destacam Kress e Van Leeuwen, considerando a simultaneidade de linguagens e recursos e a integração entre eles na construção de um discurso coerente. A título de exemplificação, selecionamos, como *corpus*, a página inicial do sítio da casa de eventos pertencente à OSESP, a Sala São Paulo.

Considerando os postulados de Le Ny (2005), de que o leitor precisa perceber o texto antes de o compreender, podemos afirmar que o usuário, ao acessar o sítio da Sala São Paulo, visualiza o todo que comporta a tela do computador, correspondendo à metade da página do sítio: são três blocos verticais, uma moldura com um “papel de parede” estampado com logos da OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo) e duas barras de ferramentas horizontais, uma interna ao próprio sítio e outra, na extremidade superior da tela apresentando links externos que explicitam a pertença institucional da Sala à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.

Considerando que o movimento ocular de leitura ocidental se estabelece da esquerda para a direita, observamos inicialmente o bloco da esquerda. Ele apresenta o logo da orquestra sinfônica do Estado de São Paulo, cessionária da Sala, abaixo deste, encontram-se links internos ao sítio, destacados na cor laranja, e, mais abaixo, um calendário intitulado “Temporada 2013”, o que permite inferir que se trata da programação de concertos da Sala para o ano de 2013. Encontram-se aí links para todos os meses do ano, indicando que o usuário deve clicar no nome do mês para ter acesso à programação do mês correspondente.

O Bloco central é de conteúdo essencialmente verbal, com um texto cujo título, *Sala São Paulo*, está destacado, na cor laranja, em caixa alta, com fonte de tamanho superior, semelhante ao tamanho da fonte utilizada para destacar, no bloco da esquerda, *Secretaria da*

*Cultura*. O título permite antecipar que a mensagem verbal tem como tema a Sala, mas não indica o recorte temático. Além do elemento verbal, na forma textual, o bloco central apresenta um espaço vazio abaixo do texto.

O bloco da direita contém fotos da Sala. É possível, sem rolagem, ver uma foto interna do edifício, mostrando a sala de concertos; outras quatro fotos mostram diversos ângulos da fachada do edifício, mas exigem rolagem. O elemento verbal, embora se encontre no centro da página, não está destacado do conjunto; ao contrário, a sobriedade das letras, com fonte diminuta, encontra-se em harmonia com o conjunto dos demais elementos da página, que integra diferentes formas de expressão sem evidenciar preferência por nenhuma delas. Sendo assim, podemos afirmar que todas as formas de expressão estão no mesmo nível hierárquico relativamente à composição da página e, por conseguinte, à construção dos sentidos.

**Figura 1**



(fonte: <<http://www.osesp.art.br/portal/paginadinamica.aspx?pagina=asalasaopaulo>>. Acesso em: 20 ago. 2013)

Essa visão geral é percebida pelo usuário como um todo, de forma simultânea; só depois de percebê-la, sua atenção se volta para detalhes. Ressaltamos, no entanto, que os detalhes estão disponíveis ao usuário todos eles simultaneamente; aqueles para os quais ele dedicará sua atenção dependem de seus objetivos de leitura e da coerência entre eles e a função do texto, pois, caso a função do texto não possibilite ao usuário cumprir seus objetivos com a visita, ele naturalmente abandonará o sítio, conforme ensina Nielsen (2000).

O usuário pode visitar o sítio apenas para conhecer a Sala São Paulo e, desse ponto de vista, o sítio é coerente com tal objetivo, pois apresenta fotos variadas do local, informa as atividades ali desenvolvidas e oferece um texto verbal contendo o histórico da Sala. Ele pode também, já sendo conhecedor do local, procurar informar-se sobre eventos ali oferecidos, datas, formas de aquisição de ingressos, outros serviços. Também desse ponto de vista, a função do conteúdo do sítio se mostra coerente, pois de forma mais centrada, os links cumprem a função de conduzir o usuário às informações todas e aos setores específicos para aquisição de ingressos ou contratação de serviços, como aluguel de espaço para eventos, ou visita monitorada à Sala. Com efeito, o usuário que já conhece a Sala focalizará sua atenção nos links, pois as fotos do local ou o texto histórico provavelmente não devem constituir para ele informações novas.

Com base nos elementos apontados, podemos afirmar que o sítio cumpre basicamente duas funções: apresentar a Sala São Paulo aos usuários que não a conhecem e, àqueles que a conhecem, informar sobre os serviços que ela oferece aos cidadãos, possibilitando o acesso a tais serviços. Contribuem para essas duas funções, simultaneamente e de forma integrada, os diversos conteúdos, isto é, os elementos gráficos, como as cores dos links e as barras de navegação, a variação no tamanho da fonte das letras e na cores utilizadas, ou o calendário, que oferece a consulta ao programa; os elementos fotográficos, isto é, as fotos que apresentam visões variadas do local; os elementos verbais, seja pelo conteúdo textualizado que apresenta detalhes da história da Sala, seja pelos títulos, seja pelas designações dos links, que indicam o conteúdo dos hipertextos a que conduzem. Todos esses elementos formam um todo coerente no cumprimento das funções que caracterizam a página do sítio; eles constituem as opções de *design*, no sentido postulado por Kress e Van Leeuwen (2001).

A barra de navegação apresenta-se em duas posições simultâneas, oferecendo ao leitor a possibilidade de acessar os conteúdos tanto por meio de uma barra horizontal situada no alto da página como por meio de uma barra vertical situada à esquerda, perto do centro da

página, o que indica intencionalidade de proporcionar ao usuário muitas possibilidades de acesso aos conteúdos do sítio. Os conteúdos, entretanto, são diferentes em cada uma das barras, o que pode confundir o leitor: qual elemento escolher se alguns parecem remeter ao mesmo conteúdo, como por exemplo, “concertos e ingressos” e “bilheteria”? Ambos os botões parecem conduzir à possibilidade de compra de ingressos online. O botão “bilheteria”, no entanto, apenas fornece informações sobre o sistema de funcionamento e horário da bilheteria, enquanto o botão “concertos e ingressos” oferece uma série de links, um deles, inclusive, correspondendo ao conteúdo de “bilheteria”. Cabe ao leitor decidir o percurso.

Relativamente ao tema da página, especificamente à manutenção temática e ao domínio de referência, observamos que o tema se mantém sobretudo na integração das diferentes linguagens que constroem o todo textual da página: o conteúdo verbal tem como tema a origem da Sala, informando que esta foi sede da Estação Sorocabana de Estrada de Ferro, indica o nome do arquiteto que a projetou e relata que a Secretaria de Cultura do Estado a assumiu como complexo cultural. Essas informações constituem um histórico do prédio e das condições em que ele foi incorporado à Secretaria de Cultura, especificamente à OSESP.

Os dados históricos contidos no texto verbal podem ser visualizados de alguma forma no estilo de construção no prédio, o que pode ser observado nas quatro fotos da fachada do edifício. As fotos constituem, assim, elementos referenciais que corroboram a manutenção temática da página: a sequência de fotos mostra, em primeiro lugar, no eixo vertical esquerdo, uma visão geral da sala de concertos, remetendo o leitor também ao logo da OSESP, relacionado tematicamente com a foto; as demais fotos representam todas diferentes ângulos de uma visão geral da fachada do prédio, o que constitui um elemento anafórico relativamente ao conteúdo verbal, reiterando as informações relativas ao arquiteto e à época de construção do prédio. O que temos são elementos correferenciais; se o verbal constitui elemento anafórico relativamente às fotos, ou, ao contrário, as fotos estabelecem relações anafóricas com conteúdo verbal, isso depende do percurso de leitura do usuário. O leitor constrói seu percurso de leitura de acordo com seus objetivos e interesses e esse percurso estabelece relações entre os elementos da página. Nesse sentido, ele se transforma também num produtor; de fato, conforme já destacaram Marquesi et al. (2010, p. 359), no “meio digital, o leitor torna-se potencialmente um interlocutor que interfere diretamente sobre o conteúdo apresentado pelo site”.

Ainda com respeito às fotos, considerando que apenas a foto da sala de concertos apresenta-se ao alcance da visão do usuário na abertura do sítio e que as demais exigem rolagem para serem visualizadas, e levando em conta o princípio de intencionalidade, podemos afirmar que existe um movimento no sentido de marcar o local como “casa de eventos voltada para concertos predominantemente”, constituindo esse o fio condutor das funções do sítio e da construção do objeto de discurso Sala São Paulo. Considerando essas peculiaridades do sítio, podemos afirmar que a integração entre os elementos verbais e fotográficos do texto constroem, juntamente com as demais opções de design gráfico, já destacadas, um discurso coerente com a imagem de frequentadores de salas de espetáculos de música erudita: sobriedade nas cores, no emprego de recursos visuais, na linguagem; são todas características próprias à erudição. O fundo cinza da página e a mesma cor para o “papel de parede” reforçam essa representação. Assim, a simultaneidade de diferentes modalidades de linguagem e a integração entre elas articulam o discurso do sítio no cumprimento de uma função textual coerente com as intenções da Sala São Paulo, visando a atender os objetivos de leitura dos visitantes do sítio.

### **Considerações finais**

O exercício de análise tendo como o percurso de leitura percorrido por um usuário, nos permite afirmar que, como diante de qualquer texto, o usuário, frente a uma página da Web precisa ativar seus conhecimentos prévios, inclusive aqueles relativos ao seu letramento digital que lhe permitem navegar com destreza em um sítio Web; perceber os elementos constitutivos da página que visita; analisar os diferentes conteúdos na suas diversas modalidades de apresentação; selecionar as informações de acordo com seus interesses e objetivos, inclusive por meio de links internos e externos. São muitas tarefas realizadas simultaneamente, das quais depende a construção de sentidos coerentes ou o abandono do sítio.

Partindo dessa constatação, considerando as reflexões apresentadas no desenvolvimento deste texto e retomando nossas questões iniciais, cremos poder afirmar que os princípios de textualidade, ou as características prototípicas do texto, juntamente com a integração e a simultaneidade de diferentes modos expressão, constituem conceitos que podem nos permitir dar conta da análise de textos multimodais e buscar pistas para a leitura



desse tipo de textos. Evidentemente, alguns elementos se mostram mais pertinentes do que outros. Assim, destacamos a intencionalidade e a coerência. A primeira porque está diretamente ligada aos objetivos tanto do produtor do sítio quanto do usuário que o visita, o que remete à função textual; a segunda, porque a representação mental construída pelo usuário precisa ser coerente com esses objetivos de ambos, sob pena de abandono do sítio pelo usuário sem possibilidade de retorno. Nesse contexto, o discurso construído e veiculado pelo produtor do sítio também ocupa um lugar importante, especialmente se considerarmos que os discursos estabelecem quais são os tipos de leitores coerentes com eles.

Além dos princípios de textualidade, aplicados à totalidade do texto, e não apenas ao modo verbal da textualidade, acreditamos ser importante incluir o elemento prototípico apontado no parágrafo anterior, ou seja, a multimodalidade de meios de expressão em interação marcada pela simultaneidade.

Finalmente, tendo em vista a característica hipertextual dos sítios Web, devemos pensar no plano de texto como elemento responsável pela integração, pois ele pode promover a coesão entre os vários componentes, orientar a leitura e auxiliar o leitor a estabelecer as relações de pertinência entre os diversos modos de linguagem que compõem o texto, para a construção de uma representação coerente do sítio visitado.

Citando Beaugrande, Sandig (2009) lembra que a textualidade deve ser definida de forma ampla, a ponto de abarcar todos os tipos de textos. Na mesma direção acreditamos que também a multimodalidade deva ser compreendida com um fenômeno amplo, e que os instrumentos para a sua análise sejam abrangentes, de tal forma que contemplem todos os tipos de manifestações multimodais, encarando os fenômenos não em sua manifestação individual, mas na sua função na composição do conjunto, na sua interação com os demais fenômenos presentes na textualidade. Desse ponto de vista, cremos que o desenvolvimento deste trabalho permite-nos defender que simultaneidade e integração devem estar na base das análises e da construção dos sentidos dos textos multimodais.

## Referências

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Alex, 1997.

CHARTIER, R. **A Ordem dos Livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XV e XVIII**. Brasília: UnB, 1998.

COIRIER, P; GAONAC'H, D.; PASSERAULT, J-M. **Psycholinguistique textuelle – une approche cognitive de la compréhension et de la production des texts**. Paris: Armand Colin, 1996.

DENHIÈRE, G.; BAUDET, S. **Lecture, compréhension et science cognitive**. Paris: PUF, 1992.

GAONAC'H, D.; FAYOL, M. (Coord.) **Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia**. Paris: Hachette, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'implicite**. Paris: Armand Colin, 1986.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Education, 2001.

LE NY, J-F. **Comment l'esprit produit du sens**. Paris: Odile Jacob, 2005.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T; ELIAS, V. M. S.; VILLELA, A. M. N. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo : Cortez, 2010, p.354 -388.

MARTY, N. **Informatique et nouvelles pratiques d'écriture**. Cahors: Nathan, 2005.

NIELSEN, J. **Projetando Websites – Designing web usability**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SANDIG, B. O texto como conceito prototípico. In: WEISSER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Orgs.) **Linguística Textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009, p.47-72.

STORRER, A. A coerência nos hipertextos. In: WEISSER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Orgs.) **Linguística Textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009, p.98-117.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

**MODALIDADE EM ILUSTRAÇÕES DE PLANTAS E ANIMAIS:  
REPRESENTAÇÕES DA REALIDADE EM UM DICIONÁRIO INFANTIL  
ILUSTRADO**

**Ana Grayce Freitas de SOUSA<sup>26</sup>**

**Antônio Luciano PONTES<sup>27</sup>**

**Resumo:** Os dicionários infantis, obras essencialmente didáticas, apresentam uma gama de recursos visuais, entre eles, as ilustrações que acompanham o conteúdo verbal. Este artigo tem como objetivo analisar a modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) das ilustrações de verbetes de plantas e animais do *Aurelinho: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa* (FERREIRA, 2008). Como base teórica, utilizamos os trabalhos de Pontes (2008; 2009), Krieger (2007) e Kress e van Leeuwen (2006). Em sua grande maioria, as ilustrações analisadas aproximam-se da realidade, organizando os elementos visuais que as compõem para oferecer aos consulentes um fácil reconhecimento dos seres reais representados nas ilustrações.

**Palavras-chave:** Modalidade. Gramática do *design* visual. Ilustração. Dicionário infantil.

**Abstract:** *The children's dictionaries, which are essentially educational, bring a range of visual resources, among them, the illustrations that accompany the verbal content. This article aims to analyze the modality (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) in the illustrations of plants and animals contained in entries from Aurelinho: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa (FERREIRA, 2008). As a theoretical basis, we use the work of Bridges (2008, 2009), Krieger (2007) and Kress and van Leeuwen (2006). The illustrations analyzed overwhelmingly approach the reality, organizing the visual elements which make them up in order to give the readers easy recognition of the real beings represented in the illustrations.*

**Keywords:** *Modality. Grammar of visual design. Illustration. Children's dictionary.*

---

<sup>26</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA da Universidade Estadual do Ceará – UECE. [anagrayce@gmail.com](mailto:anagrayce@gmail.com)

<sup>27</sup> Professor titular do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA da Universidade Estadual do Ceará- UECE. [pontes321@hotmail.com](mailto:pontes321@hotmail.com)

## Introdução

Os dicionários são importantes ferramentas que auxiliam na aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Com caráter essencialmente didático, essas obras fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2001, sendo recomendadas como material de apoio aos professores de todos os anos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Assim como outros materiais didáticos, os dicionários também passaram por diversas mudanças gráficas e visuais em suas estruturas, influenciadas pelo surgimento de novas tecnologias e técnicas. Tendo em vista que esses recursos, especialmente os relacionados à informática, tornaram-se parte de nosso cotidiano, uma das características do dicionário apontadas por Pontes (2009) é a sua configuração enquanto texto multimodal, ou seja, em seu interior, diversos modos semióticos contribuem para a construção de significados. Segundo o autor, “manifestam-se, em uma página do dicionário, além do código escrito, outras formas de representação como a cor e o tamanho da letra, a diagramação da página, a formatação do texto, a presença de ilustrações visuais etc.” (PONTES, 2009, p.28). Essa característica, é importante ressaltar, torna-se mais evidente em obras lexicográficas voltadas para o público infantil, em virtude do grande interesse das crianças por cores, imagens e outras linguagens não verbais.

Os alunos que estão em fase de alfabetização e consolidação da escrita e da leitura passam por uma fase de transição entre a leitura de imagens e a leitura de palavras. Desse modo, ilustrações, cores, gráficos, quadrinhos e outros textos multimodais, que acompanham o verbete nos dicionários infantis, tornam-se recursos importantes que auxiliam na compreensão do verbal.

Nessa fase, há também, por parte desse público, a aprendizagem de novos conhecimentos tomando por base o que ele já conhece, ou seja, o que está a sua volta, como plantas, animais, pessoas, brinquedos, objetos etc. Assim, é interessante que os dicionários destinados a esses usuários apresentem grande quantidade de representações do real.

Tomando como base esse contexto, abordaremos neste artigo a modalidade, categoria pertencente à metafunção interativa da Gramática do *design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que diz respeito à aproximação ou ao distanciamento das imagens com a realidade. Verificamos, em nosso estudo, como este recurso é usado nas ilustrações de

animais e plantas do *Aurelino: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa* (FERREIRA, 2008), presente no PNLD 2006 e indicado para consulentes em fase de aprendizagem de leitura e escrita.

Com base em Kress; van Leeuwen (2006), criadores da Gramática do Design Visual, e em pesquisas desenvolvidas por Pontes (2009) e Krieger (2007), relacionadas à Lexicografia e Lexicografia Pedagógica, pretendemos compreender melhor como a modalidade das ilustrações pode auxiliar ou não na leitura dos verbetes.

A seguir discutiremos como a Lexicografia Pedagógica e a Gramática do Design Visual fundamentaram nossas observações acerca das ilustrações analisadas neste trabalho.

### **Dicionários infantis, multimodalidade e modalidade**

Como dito anteriormente, o dicionário apresenta um caráter essencialmente didático. Sobre isso, Krieger (2004/2005, p.102) afirma que

O potencial pedagógico do dicionário é indubitável, pois este ajuda o aluno a ler, escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. Em razão disso, os dicionários de língua, a “mais prototípica das obras lexicográficas”, contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura. Podem ainda auxiliar, em muito, nos estudos descritivos da língua, tornando-se obras essenciais a toda aprendizagem de língua materna e também de outras disciplinas curriculares.

Podemos constatar, pelas palavras de Krieger (2007), que os dicionários infantis ilustrados também possuem um “potencial pedagógico”, pois apresentam uma proposta especializada para crianças em período de aprendizado e consolidação da leitura e da escrita. Além de auxiliar no desenvolvimento dessas competências, essas obras podem ajudar o aluno a esclarecer dúvidas sobre outras disciplinas escolares. Por exemplo, as ilustrações do corpo humano podem ser usadas pelo professor de Ciências, enquanto os mapas podem ser aproveitados nas aulas de Geografia.

As inúmeras potencialidades dos dicionários, especialmente os escolares, levaram à criação de um campo das Ciências do Léxico voltado para o estudo de questões que envolvem a adequação das obras lexicográficas às necessidades de seus usuários. Este campo, chamado

de Lexicografia Pedagógica ou Didática, é de origem recente no Brasil, entretanto, pesquisas com essa orientação têm surgido nos últimos anos com o intuito de melhorar a utilização do dicionário como ferramenta de aprendizagem em sala de aula.

Para compreendermos essa teoria tão essencial a este trabalho, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre as Ciências nas quais ela se insere. De acordo com Pontes (2009), são muitas as disciplinas que estudam o léxico, no entanto, as principais são: a Lexicologia, a Terminologia e a Lexicografia.

Resumidamente, a Lexicologia é responsável pelo estudo das palavras que compõem uma língua, sejam elas em discursos individuais ou coletivos. A Terminologia interessa-se pelo léxico especializado de uma área técnica ou científica ou de algum grupo específico. E a Lexicografia preocupa-se com as questões teóricas e práticas que fundamentam a elaboração de dicionários (PONTES, 2009).

Por tratar-se de uma ciência que estuda um gênero tão amplo quanto o dicionário, a Lexicografia divide-se em várias vertentes. Duas delas estão diretamente relacionadas com os dicionários escolares. A primeira trata-se da Lexicografia Prática, que tem por finalidade trabalhar com a produção de dicionários monolíngues, bilíngues ou trilingues, centrando-se no léxico geral, na palavra. E a segunda, chamada de Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia, se ocupa da análise das obras lexicográficas, enquanto objetos linguísticos (HEINRICH, 2007).

A Lexicografia Pedagógica ou Didática, ramo da Lexicografia Teórica, de acordo com Pontes (2009) é uma

Disciplina definida a partir de duas características fundamentais: a escolha de um público definido e de um fim específico. Os dicionários produzidos com tais fins tentam, segundo Humblé (1998, p.66), “resolver os problemas de um grupo de aprendizes bem definidos, sejam eles iniciantes ou avançados; sejam de uma determinada área de estudo; ou simplesmente de uma determinada língua materna” (PONTES, 2009, p.21).

Assim, percebemos que a Lexicografia Pedagógica estabelece critérios de estudos especializados em dicionários que se destinam a grupos específicos de aprendizes. Ou seja, a sua produção é fundamentada no público alvo, o que afeta toda a sua estrutura, desde a seleção lexical até a escolha das imagens que ilustrarão os verbetes.

Ao pensarmos os conceitos da Lexicografia Pedagógica aplicados aos dicionários infantis, verificamos que a adequação dessas obras aos seus usuários, crianças em fase de alfabetização não se restringe apenas aos aspectos verbais, como a densidade das acepções ou a seleção da nomenclatura, mas também aos aspectos visuais, como o tamanho das letras, a quantidade de verbetes presentes em uma página, a diversidade de cores e a escolha das imagens.

Ao selecionar as imagens que compõem o dicionário, o lexicógrafo deve levar em consideração se elas estão de acordo com os objetivos da proposta lexicográfica da obra e, ainda, com as habilidades de leitura e o conhecimento de mundo dos possíveis consulentes. Nesse sentido, a relação entre o que está sendo representado nas imagens e o real é de extrema importância para leitores inexperientes, que ainda necessitam de uma “ponte” entre as imagens e as palavras.

Essa comparação entre a realidade do mundo e a construída nas imagens é chamada de modalidade por Krees; van Leeuwen (2006). Antes de conceituarmos mais detalhadamente esse termo, faz-se necessária uma discussão prévia sobre os elementos que compõem a Gramática do Design Visual (GDV), teoria na qual a categoria está inserida.

A GDV, desenvolvida por Krees; van Leeuwen (2006), é considerada um dos mais importantes trabalhos sobre a descrição das estruturas que organizam a informação visual dos textos. Diferentemente de outras teorias sobre imagens, que baseiam suas observações em “aspectos lexicais”, esta trabalha com uma “análise gramatical”. Isso significa que as análises pautam-se em “teorias gramaticais verbais”, especialmente as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (ALMEIDA; FERNANDES, 2008).

Ao basear-se na obra de Halliday, os autores da GDV deixam claro que esta não tem orientação normativa, mas descritiva, pois são observadas as regularidades dos textos visuais e procurados padrões para compreender a organização dessas estruturas. De acordo com Kress; van Leeuwen (2006), a GDV, assim como a GSF, apresenta organização fundamentada nas metafunções de Halliday.

Para a visualização dessas metafunções, recorreremos ao quadro explicativo desenvolvido por Almeida; Fernandes (2008, p.12):

|              |                       |   |
|--------------|-----------------------|---|
| Halliday     | Krees;<br>van Leeuwen |   |
| Ideacional   | Representacional      | Responsável pelas estruturas que compõem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados. |
| Interpessoal | Interativa            | Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (KREES; VAN LEEUWEN, 2006), onde os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.  |
| Textual      | Composicional         | Responsável pela estrutura e o formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para a análise de imagens de Krees; van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos por meio da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.   |

Adaptado de Almeida; Fernandes (2008)

A metafunção que nos interessa neste trabalho é a interativa, que analisa as relações entre o que está sendo representado e o espectador da imagem. Entre as categorias presentes nessa metafunção está a modalidade, recurso utilizado pelo produtor da imagem para aproximar ou distanciar as representações da realidade que nos cerca.

De acordo com Kress; van Leeuwen (2006), a modalidade é um termo originário da Linguística e se refere ao valor de verdade ou de credibilidade de afirmações sobre o mundo real. O conceito de modalidade é também essencial para informes da comunicação visual, pois pode representar pessoas, lugares e coisas como se fossem reais, como se de fato existissem ou não, de certo modo, como se fossem imaginações, fantasias, caricaturas etc. Vale ressaltar, que segundo os autores, juízos de modalidade são sociais, dependentes do que se considera real (ou verdade, ou sagrado) no grupo social para o qual a representação em primeiro lugar se destina.

Assim, uma imagem pode assumir diferentes graus de modalidade dependendo do contexto social em que está sendo vinculada. Por exemplo, um quadro com ilustrações abstratas num museu pode parecer fora da realidade para um observador comum, mas para um estudioso de arte, o mesmo quadro pode apresentar uma realidade bem definida e conhecida.



Ainda sobre modalidade, Krees; van Leeuwen (2006. p.165-166), afirmam que, dependendo do “grau de realidade” com que o real é representado, a modalidade pode ser:

- a) *Naturalística*: o “grau de realidade” pode ser medido pela comparação visual entre o objeto representado e o visto no mundo;
- b) *Sensorial*: o “grau de realidade” é medido pela capacidade que a imagem tem de representar as qualidades sensoriais do objeto real;
- c) *Tecnológica ou científica*: o “grau de realidade” é medido por questões científicas como peso, medida e a contagem do objeto real; e
- d) *Abstrata*: o “grau de realidade” é medido pela maior ou menor abstração em relação ao objeto real.

Além de estabelecer tipos de modalidade, os autores propõem que essa relação entre a imagem e a realidade seja analisada por meio de sete marcadores, que eles denominam de marcadores de modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, p.160). São eles:

- (1) *Saturação de cor*: escala que vai da saturação completa de uma cor à ausência desta, ou seja, ao preto e branco;
- (2) *Diferenciação de cores*: escala que vai de uma gama máxima diversificada de cores ao tom monocromático;
- (3) *Modulação de cor*: escala que vai da cor totalmente modulada, como, por exemplo, a utilização de muitos diferentes tons de vermelho, para a simples, não modulada;
- (4) *Contextualização*: escala que vai da ausência de plano de fundo para o plano de fundo totalmente articulado e detalhado;
- (5) *Representação*: escala que vai da abstração máxima à máxima representação de detalhes pictóricos;
- (6) **Profundidade**: escala que vai da ausência de profundidade à perspectiva máxima de profundidade; e
- (7) *Iluminação*: escala de execução da representação máxima do jogo de luz e sombra para sua ausência.

Diante do exposto, podemos afirmar que a adequação da modalidade das ilustrações presentes nos dicionários infantis pode proporcionar aos usuários uma leitura mais informativa e eficiente e, por que não dizer, agradável, já que as crianças parecem atribuir grande importância aos recursos visuais dos textos que leem.

Passaremos agora à apresentação do *corpus* e dos passos metodológicos que organizaram este estudo.

## Metodologia

Esta pesquisa é um estudo em que buscamos, por meio do método dialético, entender como as imagens apresentadas pelo *Aurelinho*, para os verbetes das plantas e animais, se aproximam ou se distanciam da realidade vivenciada pelos alunos.

Veremos, então, nos tópicos seguintes, como o *corpus* foi delimitado para o estudo e os procedimentos metodológicos planejados para a pesquisa.

### **Do corpus**

O *corpus* deste trabalho é composto pelas ilustrações de plantas e animais presentes no dicionário *Aurelinho: dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa* (FERREIRA, 2008). A obra analisada faz parte da lista do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do ano de 2006. É interessante ressaltar que o PNLD – 2006 é considerado um marco para a Lexicografia Pedagógica brasileira, pois além da escolha e distribuição de livros didáticos, o programa conta com uma lista exclusiva para dicionários. Nela, as obras lexicográficas foram selecionadas e classificadas levando em considerações aspectos pedagógicos, como o ano escolar do aluno e suas necessidades de aprendizagem de leitura e escrita.

De acordo com a classificação adotada pelo PNLD – 2006, o *Aurelinho* é classificado como tipo 1, indicado para alunos em fase de aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo parte do acervo A, destinado para crianças da alfabetização e dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. O dicionário possui 3.000 verbetes (de substantivos, adjetivos e verbos) e 400 imagens de seres e objetos reais. Destas, apenas 6 estão relacionadas a verbetes de plantas e 60 ilustram animais.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento do presente trabalho. Nessa seção, explicitamos como foi feita a análise das ilustrações do *Aurelinho*.

### **Dos passos metodológicos**

Como dito anteriormente, o objetivo principal deste trabalho é compreender como a modalidade, relação de aproximação ou distanciamento entre o que é real e o que é representado nas imagens, apresenta-se nas ilustrações de plantas e animais do *Aurelinho*. A escolha dessas duas categorias deve-se ao fato de que as plantas e os animais são seres recorrentes no universo infantil, presentes em histórias, jogos, brinquedos, desenhos animados, decorações etc. Como os consultantes desses dicionários, alunos em fase de alfabetização, frequentemente recorrem às imagens para entender as palavras, nesse processo,

torna-se claro que a vivência com o mundo que os cerca influencia na compreensão do verbal. Assim, o tipo de realidade representada pode facilitar ou dificultar a leitura.

Para que o propósito descrito acima seja alcançado, utilizamos os conceitos propostos por Krees; van Leeuwen (2006) na GDV. Desse modo, em nossas análises verificamos nas ilustrações três dos aspectos que Kress; Van Leeuwen (2006) denominam de marcadores de modalidade.

Em virtude da dimensão reduzida desta pesquisa, optamos por investigar a modalidade por meio da: *cor* (saturação, diferenciação, modulação), *contextualização* e *iluminação*.

Com base nesses três marcadores, classificamos as modalidades das ilustrações em *alta, média ou baixa*. Estabelecemos essa classificação de acordo com um contínuo que vai do mais modulado ao menos modulado. Quanto maior a aproximação da imagem com o real, maior será o seu grau de modalidade.

Salientamos que esta pesquisa tem natureza qualitativo-descritiva, pois nossas considerações são focadas na descrição e compreensão do objeto de estudo e não quantificação de ocorrências dos marcadores ou dos tipos de modalidade.

Na seção seguinte, são apresentadas as análises e a discussão dos dados obtidos nesta pesquisa.

### **Análise e discussão dos dados**

Nas análises que se seguem, selecionamos seis ilustrações das sessenta e seis analisadas. Três delas são de animais e três de plantas, sendo divididas em *modalidade alta, modalidade média e modalidade baixa*. Essa classificação tem como base a verificação dos marcadores de modalidade observados nas imagens e a expressão de realidade que apresentam por meio deles.

#### **Modalidade Alta**

Começamos nossas análises como as ilustrações dos verbetes de “urso” e “verdura”, nos quais a modalidade é alta:



Como podemos observar, as duas imagens apresentam seres reais. Na primeira, vemos um urso sobre um galho e, ao fundo uma floresta; na segunda, o exemplo de uma verdura, uma alface em uma plantação. Percebemos que os participantes representados podem ser comparados com os da realidade em uma simples observação. Quando a imagem usa recursos para facilitar esse reconhecimento do real pelos observadores, Kress; van Leeuwen (2006) afirmam que ela possui uma *modalidade naturalística*.

Ao analisarmos os *marcadores de cor* presentes nas ilustrações, verificamos que as duas são compostas por uma variedade de cores e modulações. Na figura 1 existe uma predominância de tons de verde e de marrom, presentes no participante urso e nas árvores que estão em segundo plano. Na figura 2, a cor verde também predomina, embora o chão possa ser notado por meio do marrom. Nas duas imagens, é evidente que a saturação, a diferenciação e a modulação dessas cores apresentam-se de uma maneira sóbria e sem exageros, ou seja, há uma harmonia entre o que poderia ser considerada uma “pobreza de cores” e um “excesso desnecessário”, atributos de modalidade baixa.

Sobre a *contextualização* das imagens, notamos que, em ambas, os planos que as estruturam possuem detalhamentos que indicam ao observador em que cenário encontram-se os participantes. Na ilustração de “*urso*”, os dois planos existentes na imagem são muito bem articulados. No primeiro, o urso aparece em cima de um galho e, no segundo, aparecem diversas árvores, que trazem a impressão de que o animal está em uma floresta, seu habitat natural. Na imagem de “*verdura*”, o primeiro plano mostra com riqueza de detalhes a alface e

suas características, enquanto o segundo plano nos apresenta o terreno onde se encontra a planta e nos indica, pelas pistas visuais, que este ambiente trata-se de uma plantação.

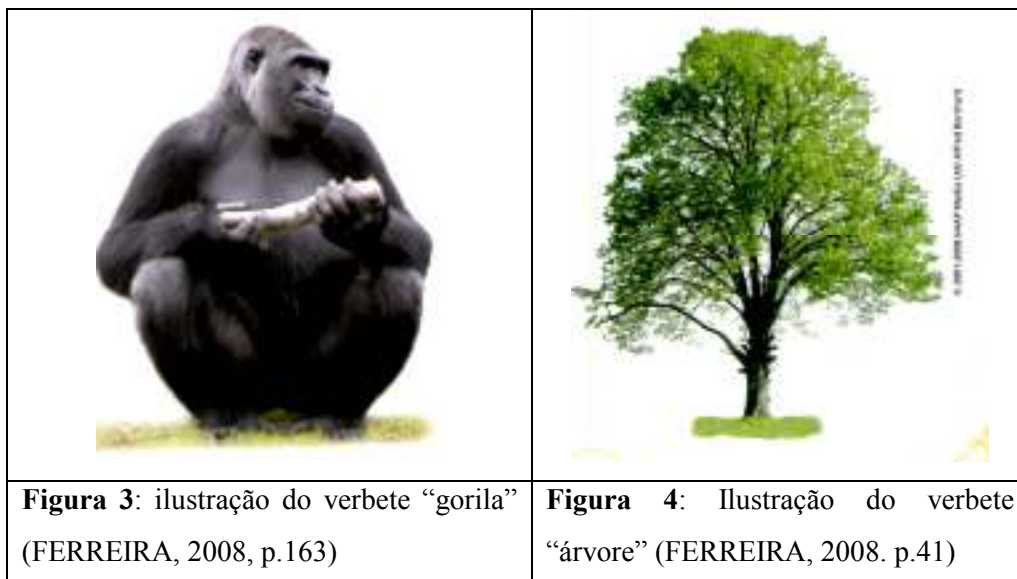
Quando salientamos a *iluminação*, constatamos que as duas imagens possuem modos análogos de representar o jogo de luz e sombra em seus participantes. A figura 1 apresenta pontos de luz em toda a sua extensão, tendo o urso saliente em primeiro plano com a maior iluminação, o que faz com que apareça sua sombra, vista no tronco em que ele se encontra. Sendo toda iluminada, a imagem mostra todos os detalhes do urso e da floresta que está atrás dele. Na figura 2, a iluminação acontece de modo semelhante, pois a luz incide diretamente sobre a alface, participante de maior importância, mostrando também o contexto em que ela está inserida, e ainda projetando nitidamente sua sombra no chão.

Podemos perceber por meio das análises que, nas duas imagens, os recursos relacionados às cores, contextualização e iluminação, são usados com o objetivo de tornar a representação dos seres a mais próxima do real. Ao olharmos para as imagens tendemos a considerar que as características do urso e da alface reais são “transferidas” de forma verdadeira para a construção imagética, ou seja, assumimos que as ilustrações possuem um grau de verdade elevado.

A seguir, apresentamos os exemplos de ilustrações em que a modalidade configura-se em média.

### **Modalidade Média**

As ilustrações dos verbetes “*gorila*” e “*árvore*”, mostradas a seguir, não se distanciam por completo do real, mas apresentam algumas abstrações que geralmente não encontramos na realidade que nos cerca. Vejamos:



Como nas ilustrações analisadas anteriormente, as figuras 3 e 4 também possuem modalidade naturalística, pois podemos fazer um reconhecimento dos seres reais por meio da observação do que está sendo representado imageticamente. O fato das duas imagens serem fotografias contribui para essa constatação.

Na primeira ilustração, um gorila é representado segurando um pedaço de madeira, sem um plano de fundo bem definido. Na segunda, há uma árvore de tronco alto e copa frondosa desconectada do ambiente a que pertence. Ao analisarmos as cores que constituem as imagens, verificamos que os *marcadores de cor* são semelhantes aos das figuras 1 e 2. Apesar da menor complexidade de cores, a saturação, a diferenciação e a modulação das figuras 3 e 4 apontam para tons considerados naturais, os quais podem ser encontradas numa árvore ou num gorila reais.

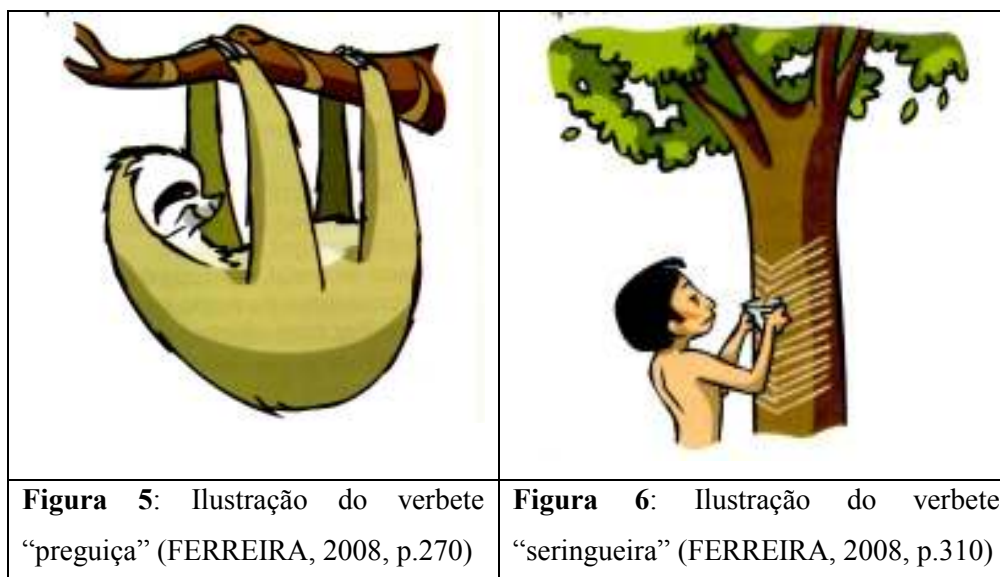
E interessante notar que a *iluminação* e a *contextualização* estão diretamente ligadas nessas imagens. Como podemos perceber nas duas ilustrações, a contextualização é inexistente. Diferentemente das figuras com modalidade alta, não conseguimos identificar o cenário em que a árvore ou o gorila estão inseridos, porque o segundo plano é apenas um fundo branco, sem detalhes pictóricos que indiquem, por exemplo, um parque ou uma floresta, ambientes em que os esses seres poderiam normalmente ser encontrados. Desse modo, a ausência de segundo plano e de detalhes de contextualização influencia na iluminação, que foca sua luz apenas nos seres representados, sem construir sombras ou realizar contraste entre partes iluminadas e escuras no texto imagético.

A partir dessas análises, podemos constatar que as figuras 3 e 4 apresentam uma modalidade média porque apresentam recursos, principalmente os relacionados às cores, que proporcionam aproximação da representação com a realidade. No entanto, as imagens perdem em certo grau suas credibilidades quando não apresentam contextualização e iluminação semelhantes às encontradas em nossas vivências com o mundo real. Reconhecemos o gorila e a árvore nas ilustrações, porém sabemos que eles não existem em fundos brancos, sem um ambiente que os cerque.

No tópico seguinte, analisamos exemplos e ilustrações que expressam modalidade baixa.

### Modalidade Baixa

Na modalidade baixa, os seres representados distanciam-se do real, pois os recursos visuais utilizados fazem com que sua identificação com a realidade torne-se mais difícil. As ilustrações dos verbetes “preguiça” e “seringueira”, abaixo, demonstram essa categoria:



Na figura 5, vemos o desenho de uma preguiça pendurada em um galho e, na figura 6, um índio extraindo látex de uma seringueira.

Ao observarmos os *marcadores de cor* das duas ilustrações, verificamos que a saturação, a diferenciação e modulação são construídas por meio de poucas cores, em que os

tons usados distanciam-se da grande diversidade de cores existentes nos seres reais. Numa rápida olhada em “*preguiça*” representada, percebemos que os tons de amarelo e de marrom, que compõem o desenho do animal e do galho em que ele está preso, são opacos, sem um grande apelo a cores mais vibrantes e fortes. Não há diversidade, portanto, de modulação nas cores encontradas, existe uma predominância do amarelo e do marrom, além da presença discreta do branco. Já no desenho de “*seringueira*”, as cores encontradas são o verde da copa da árvore, o marrom do tronco, o tom de pele do menino e o preto de seu cabelo. Apesar do número maior de cores, elas não se aproximam da realidade, pois como na ilustração de “*preguiça*” apresentam tons opacos, sem brilho, sem semelhança com os seres reais.

Sobre a *contextualização*, as duas imagens apresentam apenas um plano, sem detalhamento dos participantes envolvidos, ou seja, suas estruturas são simples e pretendem ser objetivas, mostrando somente a preguiça e a seringueira em primeiro e único plano.

Sem grandes detalhes de contextualização, é visível que a *iluminação* nestas ilustrações também é construída de modo simples, incidindo em um único ponto, a preguiça, na figura 5 e a árvore e o menino, na figura 6. Como não existem outros participantes representados, não aparecem, nas imagens, jogos de luz e sombra.

Após as análises, podemos considerar que desenhos descontextualizados e com cores artificiais podem fazer com que a Modalidade das imagens seja baixa, o que acarreta numa menor confiança em relação às informações que estão sendo vinculadas por elas.

É interessante salientar, nesse sentido, que realidade pode ser representada de várias maneiras, no entanto nosso reconhecimento do que está sendo mostrado depende de nosso conhecimento de mundo e dos valores sociais de verdade do grupo social no qual estamos inseridos.

### **Considerações finais**

Ao concluirmos as análises, verificamos que todas as imagens de plantas e animais presentes no *Aurelinho* são moduladas de forma *naturalística* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em que o grau de modalidade pode ser medido por meio da comparação entre os participantes representados e os seres reais. Essa característica, presente em todas as ilustrações, pode ser explicada pelo seu caráter informativo e objetivo, pois, em alguns exemplos, elas esclarecerem as possíveis lacunas deixadas pelo verbal.



Podemos destacar que o dicionário analisado ilustra animais e plantas, na grande maioria das vezes, com fotografias que apresentam cores com saturação, diferenciação e modulação próximas à realidade, além de contextos bem definidos e uma boa iluminação. Isso faz com que essas representações aproximem-se do real e sejam de grande auxílio para a identificação das palavras pelas crianças, usuários da obra, já que o seu conhecimento de mundo baseia-se na vivência que elas têm com o que reconhecem como parte do mundo. Assim, imagens com altos graus de modalidade são de extrema importância para a leitura desse tipo de obra.

Ressaltamos que, de acordo com os autores da GDV, a modalidade não pode ser dissociada do contexto social em que a imagem foi produzida. Desse modo, nossas observações teriam que ser repensadas se nosso *corpus* fossem ilustrações de dicionários direcionados para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio. Isto significa que o que seria considerado muito distante da realidade, como o desenho da preguiça na figura 5, para crianças em fase de alfabetização, pode ser facilmente reconhecido por um adolescente.

Reconhecemos, portanto, com este trabalho, a relevância de considerar-se, na produção de dicionários infantis, a adequação não só de vocabulário, do tamanho da letra e da organização lúdica, mas também as peculiaridades das imagens e a adaptação destas ao público ao qual são destinadas.

## Referências

FERNANDES, J. D. C. ; ALMEIDA, D. B. L. . **Revisitando a Gramática do Design Visual em cartazes de guerra**. In: Almeida, D. B. L.. (Org.). *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, v. 1, p.11-31.

BRASIL, M. E.. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: SEF/MEC, 2006.

HEINRICH, L. T.. **Dicionário e ensino de língua materna**: obras lexicográficas diferenciadas para necessidades distintas. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T.. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRIEGER, M. G.. Dicionário para língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura**. Rio de Janeiro, URI, Ano VI; VII, n.10/11, p.103, 2004/2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e dicionários para escola**: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. Cadernos de Tradução (UFSC), v. 18, p.235-252, 2007.

PONTES, A. L.. **Dicionário para uso escolar**: o que é como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

### **Dicionário analisado**

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurelino**: dicionário infantil ilustrado da Língua Portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

## O USO DA IRONIA NA CONSTRUÇÃO DA CRÍTICA SOCIAL NO CURTA-METRAGEM *ILHA DAS FLORES*

Renata Adriana de SOUZA<sup>28</sup>

Luciana FRACASSE<sup>29</sup>

**Resumo:** Neste artigo analisamos a construção da ironia como crítica social no curta-metragem documentário *Ilha das Flores* de Jorge Furtado. Nosso objetivo recaiu sobre o modo como a ironia é utilizada na produção da problemática representada. Para a realização de nossas análises, ancoramo-nos na teoria polifônica da enunciação, mais especificamente, buscamos explicar a ironia a partir da polifonia de enunciadores. Pudemos constatar que esse fenômeno é responsável pela inserção, na produção, de um enunciador absurdo, discurso verbal, e um enunciador sério, discurso imagético. Nesse processo, a ironia é resultado do contraponto entre o verbal e as imagens.

**Palavras-chave:** Linguagem. Imagem. Polifonia. Ironia.

**Abstract:** *The construction of social criticism in Jorge Furtado's documentary short film Ilha das Flores [Island of Flowers] and the way irony is employed in the production of the issue presented are analyzed. Current investigation is foregrounded on the enunciation' polyphonic theory, specifically irony from the polyphony of the enunciators. In the production, the phenomenon causes the insertion of an absurd enunciator, verbal discourse, and of a serious enunciator, imagetie discourse. Irony in such a process is the result of a counterpoint between the verbal and the images.*

**Keywords:** *Language. Image. Polyphony. Irony.*

---

<sup>28</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil. renatauem@yahoo.com.br e r\_souza2010@hotmail.com.

<sup>29</sup> Doutora pelo Programa de Pós -Graduação em Letras da Universidade de Londrina, (UEL) Londrina - PR, Brasil. lfracasse@yahoo.com.br

## Introdução

A linguagem caracteriza-se como polifônica. Esse fato é responsável pela inscrição, em seu interior, de diferentes vozes materializadas por meio de diferentes aspectos relacionados à exterioridade de uma produção discursiva. Tais aspectos podem se referir ao momento em que o discurso foi produzido ou incorporar pontos de vista sociais, históricos e ideológicos.

Para considerar a linguagem a partir de sua relação com o exterior, precisamos, inicialmente, voltar nosso olhar ao trabalho do filósofo Mikhail Bakhtin e considerar um princípio norteador da teoria por ele estabelecido, o dialogismo. De acordo com Bakhtin (2002, p.123), o diálogo se manifesta em qualquer tipo de comunicação verbal, tendo em vista nossa expressão ser influenciada pelo exterior, pela vida cotidiana. Isso significa que o discurso constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta, evolutiva, contínua e responsável por manifestar diferentes pontos de vista do social.

Essas reflexões nos ajudaram a compreender que a linguagem e os sentidos não têm origem na interioridade do sujeito, pois a vida cotidiana neles se materializa como característica constitutiva. Como exemplo dessa questão, Bakhtin (2002, p.113) nos mostra que a palavra *fome* pode ter diferentes significações dependendo do meio social em que é pronunciada. De acordo com o autor, *fome* pronunciada por um mendigo, pode significar resignação, vergonha, sentimento de dependência; ao ser dita no interior de uma multidão de camponeses isolados e ligados por uma economia comum, *fome* passa a significar resignação, mas sem o sentimento de vergonha ou humilhação, pois cada sujeito sofre em silêncio seu martírio; o sentido muda completamente quando *fome* é experimentada e significada por membros de uma coletividade unidos por vínculos materiais objetivos (soldados, operários etc.), nesse caso, aparecerão tonalidades de protestos.

O processo de fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 2002, p.124).

Considerar a linguagem como inconclusa e em constante evolução contribuiu para Bakhtin (1981) desenvolver sua tese relacionada ao romance polifônico de Dostoiévski. No romance polifônico, as personagens possuem vozes, consciências e identidade em um universo não acabado, em permanente evolução. Nessa conjuntura, a posição do autor se configura como regente do grande couro de vozes que participam do processo dialógico. De acordo com Bezerra (2007, p.194): “esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável”.

Temos aqui uma grande mudança na forma de narrar em relação ao que ocorria no romance monológico, em que o autor é o centro irradiador da consciência, das vozes e dos pontos de vista do romance. O romance monológico descarta o outro como entidade veiculadora das múltiplas facetas da realidade social; esse fato, segundo Bezerra (2007, p.192), coisifica toda a realidade e cria um universo mudo e inerte, onde o autor possui a última palavra.

A teoria polifônica de Bakhtin (1981) expõe que a obra de Dostoiévski criou um gênero romanesco novo, um novo modo de narrar, onde as vozes produzidas não são objeto do discurso do autor, mas sujeitos de seu próprio discurso. As vozes no romance polifônico de Dostoiévski possuem individualidade e independência e ressoam ao lado da voz do autor, junto com ela e com a das demais personagens. Temos aqui referência a uma outra questão importante nesse tipo de romance, o fato de a multiplicidade de vozes subsistirem em um universo equipolentes, isto é, todas as vozes possuem o mesmo valor no interior do romance. Segundo Romualdo (2000):

O romance polifônico de Dostoiévski caracteriza-se pela multiplicidade de vozes e consciências que mantêm umas com as outras uma relação de igualdade no discurso. Opõe-se, assim, o romance polifônico, criado por Dostoiévski, ao romance monológico (homofônico). Essas vozes e consciências podem aparecer em várias perspectivas distintas e plenas, sem serem filtradas pela perspectiva, consciência ou ideologia do autor, ao contrário do que acontece no romance monológico (ROMUALDO, 2000, p.54).

Nesse sentido, analisar a linguagem pelo viés da polifonia é considerar a forma como o social nela se inscreve, mais especificamente, a forma como diferentes perspectivas sociais estão presentes em sua constituição. Essa concepção bakhtiniana de polifonia foi introduzida nos estudos linguísticos por Ducrot (1987), no entanto, com um propósito diferente daquele

do autor soviético, tendo em vista não ter sido utilizada para abordar textos literários, mas enunciados. O ponto de partida dessa visão enunciativa do sentido encontra-se no fato de se contestar a tese da unicidade do sujeito falante, ideia segundo a qual em cada enunciado existiria apenas um autor.

Embora Ducrot (1987) não considere o contexto social da mesma maneira que Bakhtin (2002), ele discute sobre a temporalidade do enunciado, ou seja, o fato de o enunciado ser pronunciado em determinado tempo e espaço, característica que o faz único. Por isso, um mesmo enunciado pronunciado duas vezes em condições diferenciadas constituem diferentes enunciados, sendo que, em seu interior, ele incorpora discursos de diferentes sujeitos pertencentes ao âmbito do texto.

Diante do exposto, estamos considerando que a linguagem possui elementos do exterior que nela se fazem presentes como características constitutivas. Esses elementos representam diferentes vozes sociais que atribuem diferentes significações a qualquer discurso. Esse fato nos impossibilita falar em um autor que se configure no texto de forma onipresente e produza um sentido homogêneo e transparente, do qual possui pleno controle. Com isso, nossa proposta é analisar a forma como diferentes vozes sociais se fazem presentes na produção de sentidos do curta-metragem documentário *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado.

O foco principal enfatizado nessa produção consiste em mostrar a inversão de valores existentes nesse lugar chamado *Ilha das Flores* em que os porcos têm prioridade na escolha de alimentos em detrimento dos seres humanos que lá se encontram. Para isso, o documentário é construído, dentre outros recursos, por meio da ironia como uma forma de manifestação da polifonia, uma forma de argumentação polifônica em que diferentes vozes ganham visibilidade.

Tendo em vista essas considerações, este artigo se propõe a analisar a maneira como a ironia é utilizada na construção do sentido de crítica social no filme de Jorge Furtado. Para isso, vamos trabalhar com o conceito de polifonia de Ducrot (1987) e com as reflexões de Passetti (1995) sobre a produção da ironia realizada a partir da polifonia de enunciadores. Essa discussão será imprescindível para analisar o fenômeno da polifonia e da ironia no documentário em questão.

## Estudos polifônicos de enunciação

Ducrot (1987) inicia sua teoria da enunciação inserindo na discussão o conceito de polifonia de Bakhtin e expondo que esse conceito sempre foi aplicado a textos, ou seja, a sequências de enunciados e não aos enunciados dos quais os textos são constituídos. É essa perspectiva que será abordada pelo autor a análise da polifonia nos enunciados que compõem um texto.

Para isso, Ducrot (1987, p.164) diferencia enunciado de frase: enquanto a frase é um objeto da gramática, o enunciado pertence ao domínio do observável, à manifestação particular, em determinado tempo e espaço, de uma frase. Isso significa que uma mesma frase dita por duas pessoas diferentes ou uma mesma pessoa que pronuncie a mesma frase em diferentes momentos produz observáveis diferentes. O enunciado se caracteriza por sua utilização em determinado contexto, por isso, o autor nos diz que seu sentido não se repete, ele é atualizado em cada enunciação.

Como o enunciado é algo observável em determinado tempo e espaço, a proposta de Ducrot (1987) é explicar sua natureza polifônica, ou seja, o fato de o enunciado ser constituído por diferentes vozes, perspectivas e pontos de vista. Essas vozes representam diferentes sujeitos inscritos no enunciado; nesse sentido, sua teoria polifônica da enunciação propõe analisar não o sujeito empírico, ser no mundo, mas os sujeitos existentes no âmbito do texto, dentre os quais ele distingue dois tipos: os locutores e os enunciadoreis.

O locutor é a entidade responsável pelo enunciado, pelos caracteres que tornam a enunciação agradável ou desagradável e pela inserção de diferentes enunciadoreis no universo textual. O papel do locutor no texto é parecido com o do narrador na literatura, ambos possuem a mesma função, isto é, inserir elementos responsáveis pela história. Por isso, o locutor consiste em um “ser do discurso”, e difere do autor, sujeito falante, “ser empírico”.

Certamente do ponto de vista empírico, a enunciação é ação de um único sujeito falante, mas a imagem que o enunciado dá dela é a de uma troca, de um diálogo, ou ainda de uma hierarquia das falas. Não há paradoxo neste caso senão se se confunde o locutor – que para mim é uma ficção discursiva – com o sujeito falante – que é um elemento da experiência (DUCROT, 1987, p.187).

Nesse sentido, o locutor de determinado enunciado faz existir enunciadores que consistem em pontos de vista sobre os sentidos expostos. A posição do locutor pode se manifestar ao se assimilar ou não a um enunciador.

Por outro lado, os enunciadores correspondem às diferentes perspectivas colocadas na enunciação, são vozes inseridas no texto responsáveis pelas diferentes ações e sentidos expressos. O locutor possui a função de inserir essas diferentes vozes no âmbito textual.

Se o locutor possui a função de narrador, os enunciadores têm o papel de personagens no ambiente textual. É importante destacar que o enunciador não é responsável pelo material linguístico, pois os sentidos são expressos pelo locutor, mas, contraditoriamente, as perspectivas inseridas são atribuídas a enunciadores e não ao locutor que pode ou não assimilar alguma delas. Nesse conjuntura, o locutor é considerado a fonte do discurso e os sentidos expressos são atribuídos aos enunciadores. O fato de o locutor, muitas vezes, se distanciar dos pontos de vista expostos no texto ocorre como na narrativa, quando os sujeitos de consciência são estranhos ao narrador

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p.192).

Esse fato estabelece que a enunciação expressa as perspectivas, os pontos de vista de diferentes enunciadores. Tendo em vista as duas entidades no âmbito do texto, Ducrot (1987) ressalta que a polifonia pode ocorrer nas duas instâncias, tanto por haver mais de um locutor (polifonia de locutores), quanto mais de um enunciador (polifonia de enunciadores).

Segundo Barros (2003), no discurso direto há a presença de mais de um locutor, por sua vez, no discurso indireto livre, na negação polêmica ou na ironia, variam os enunciadores. Em relação à ironia, a autora afirma ser o momento em que: “a polifonia atinge sua plenitude: as vozes que dialogam e polemizam ‘olham’ de posições sociais e ideológicas diferentes, e o discurso se constrói no cruzamento dos pontos de vista” (BARROS, 2003, p.5).

Isso significa que a base da ironia encontra-se na polifonia de enunciadores; sobre essa questão, Ducrot (1987, p.198) estabelece ocorrer a inserção de diferentes perspectivas no enunciado. Mais especificamente, para ter ironia, é necessário que o locutor faça aparecer um discurso absurdo e o incorpore como se esse discurso fosse sustentado na própria enunciação. A ironia ocorre quando o locutor produz uma posição absurda e atribui a responsabilidade de



seu sentido a um enunciador, ou seja, o locutor não se assimila ao enunciador, origem do ponto de vista expresso na enunciação.

É com base nessa discussão de Ducrot (1987) referente aos diferentes sujeitos existentes no âmbito do texto que Passeti (1995) pôde elaborar uma concepção teórica para, também, trabalhar com o conceito de ironia. Para a autora, a produção do discurso irônico é realizada por um locutor, L, responsável pelo enunciado que insere em seu domínio um enunciador absurdo, En1, juntamente a um enunciador sério, En2. O sentido irônico resulta da relação entre ambos os enunciadores, absurdo e sério, por isso, esse fenômeno é caracterizado como complexo.

No entanto, Passeti (1995, p.63) expõe que a inserção dos enunciadores no discurso irônico não ocorre no mesmo nível, pois o enunciador absurdo encontra-se explícito e é o responsável pela produção dos efeitos de humor, enquanto que o enunciador sério fica implícito no texto. Nesse processo, os sentidos explícitos pelo locutor pertencem ao ponto de vista que ele rejeita.

Ocorre que a veiculação dos enunciadores, embora seja simultânea e articulada, não se dá no mesmo nível. Assim, o enunciador explícito no enunciado é o absurdo, ou seja, aquele ao qual o locutor irônico não adere. O enunciador sério, ao qual o locutor irônico se assimila, fica implicado no enunciado ou mais geralmente na enunciação (PASSETTI, 1995, p.63).

Desse modo, o locutor não deve incorporar totalmente o enunciador absurdo, é preciso deixar, na materialidade do texto, pistas para a recuperação do enunciador sério. Isso pode ser feito por meio da organização das estratégias discursivas que permitam a recuperação do contexto, de outros textos, da relação com os interlocutores de forma a orientar o discurso para a tese desejada.

O reconhecimento da ironia ocorre devido à relação do enunciador absurdo (En1) com os sinais avaliativos desse ponto de vista apresentado pelo locutor, que permite chegar ao enunciador sério (En2) para o qual o locutor orientou argumentativamente seu discurso. Na ironia, o locutor constrói seu discurso de forma a marcar sua distância em relação aos pontos de vista absurdos que se veiculam; é por meio dessa polifonia de enunciadores que o discurso irônico opera.

### A construção da ironia em *ilha das flores*

Tendo em vista as considerações expostas, vamos, neste artigo, analisar o modo como se dá a construção da ironia por meio da polifonia de enunciadores no curta-metragem *Ilha das Flores* de Jorge Furtado. O filme em questão retrata determinada problemática social relacionada ao fato de os seres humanos, nesse lugar chamado *Ilha das Flores*, consumirem restos de comida dispensados da alimentação de porcos.

Para abordar essa questão, primeiramente, nos é apresentada a trajetória de tomates desde seu cultivo por um agricultor, Sr. Suzuki, até chegar ao supermercado que, por sua vez, os revende aos clientes. Entre os clientes, o filme nos mostra a personagem dona Anete, dona de casa que vai ao mercado para comprar tomates para fazer o almoço da família, no caso, cozinhar carne de porco com molho de tomate. Um dos tomates por ela comprados foi julgado inadequado para servir de alimento e jogado no lixo, tendo ido parar em um dos depósitos da cidade de Porto Alegre, *Ilha das Flores*. Nesse lugar, o tomate, foi dispensado da alimentação de porcos, e disponibilizado para a alimentação de seres humanos.

A crítica social é construída no filme a partir do confronto entre o discurso da ciência biológica, utilizado regularmente em muitas definições, e o discurso social. Entre os discursos que apresentam definições biológicas, selecionamos, como nosso objeto de análise, aquele que se refere ao modo de caracterização dos seres humanos que consiste em: “Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes, que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor”.

Esse enunciado consiste em uma definição objetiva de toda a espécie humana, é o discurso da ciência, baseado na certeza que atribui à espécie, ao grupo dos seres humanos, tais características, como podemos verificar na definição retirada da enciclopédia eletrônica Wikipédia:

Humano (conhecido taxonomicamente como *Homosapiens*, do latim "homem sábio", e também chamado de pessoa, gente ou homem) é a única espécie animal de primata bípede do gênero *Homo* ainda viva. [...] Os membros dessa espécie têm um *cérebro altamente desenvolvido*, com inúmeras capacidades como o raciocínio abstrato, a linguagem, a introspecção e a resolução de problemas. Esta capacidade mental, associada a um corpo ereto possibilitaram o uso dos braços para manipular objetos, fator que permitiu aos humanos a criação e a utilização

de ferramentas para alterar o ambiente a sua volta mais do que qualquer outra espécie de ser vivo. Outros processos de pensamento de alto nível, como a auto-consciência, a racionalidade e a sapiência, são considerados características que definem uma "pessoa". [...] Diferentemente da maioria dos outros primatas, os seres humanos são totalmente capazes de realizar a locomoção bípede, deixando os braços disponíveis para manipular objetos usando as mãos, auxiliados principalmente por polegares opositores. (HOMO SAPIENS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Homo\\_sapiens&oldid=35883996](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Homo_sapiens&oldid=35883996)>. Acesso em: 11 jun. 2013).

Esse enunciado, no âmbito da biologia, tem por objetivo destacar as características pertencentes ao grupo dos Seres Humanos, ou seja, o que faz com que todos os indivíduos dessa espécie sejam iguais. Se na área biológica esse enunciado estabelece certa igualdade entre os seres humanos, no contexto de Ilha das Flores ele possui outras significações, tendo em vista sua relação com o social. Diante disso, nosso objetivo consiste em analisar a forma como o enunciado em questão muda de sentido em diferentes momentos do documentário, fato que nos remete diretamente a discussão anteriormente exposta por Ducrot (1987).

Para mostrar que a definição biológica não se sustenta no filme, sendo, inclusive, responsável pela produção da ironia e dos efeitos de crítica social, vamos fazer a transcrição de alguns trechos, parte verbal e imagética. Na descrição das imagens, utilizaremos a caracterização dos planos de filmagem, tal como expostos por Bernardet (1985). Sabemos que o modo de leitura dos diferentes planos em filmes não podem ser considerados de modo estanque, homogêneo, mas algumas classificações serão úteis em nossas análises.

De acordo com Bernardet (1985, p.38), os planos correspondem em geral ao seguinte:

- a- Plano Geral: enquadramento em que se mostra um grande espaço onde os sujeitos não podem ser identificados.
- b- Plano de Conjunto: ambiente onde aparece um grupo de personagens reconhecíveis.
- c- Plano Médio: os personagens são mostrados em pé com uma faixa de espaço acima da cabeça e embaixo dos pés.
- d- Plano Americano: os personagens são mostrados a partir da cintura ou coxa.
- e- Primeiro Plano: mostra os personagens a partir do busto.
- f- Primeiríssimo Plano: mostra só o rosto.
- g- Plano de Detalhe: mostra um objeto ou alguma parte do corpo de um personagem, exceto a cabeça.

Há muitos outros enquadramentos, selecionamos apenas os necessários para o desenvolvimento de nosso trabalho, isto é, para nos ajudar na leitura das imagens que aparecem no documentário. As imagens em *Ilha das Flores* fazem parte do discurso social, sendo que elas aparecem em contraponto com o discurso verbal, da ciência.

Em relação ao discurso biológico de definição dos seres humanos, ele é retomado em praticamente todos os momentos do filme, mas selecionamos, para este trabalho, quatro desses momentos. O primeiro momento que queremos destacar faz referência à situação dos judeus em campos de concentração nazistas; o trecho em questão é assim produzido:

| Descrição do enunciado verbal (En1)                       | Descrição das imagens (En2)   |
|---|---|
| Os judeus possuem o telencéfalo altamente desenvolvido... | Imagem de dois judeus em campos de concentração nazistas. Nessa imagem é feito um enquadramento a partir do busto até a cabeça.   |
| e polegar opositor.                                       | A imagem que aparece na sequência mostra corpos de judeus em vala dos campos de concentração. Temos uma sequência em plano geral em que não conseguimos distinguir os corpos mostrados. |
| São, portanto,...   | A sequência de imagens é mostrada em plano conjunto, é possível reconhecer corpos raquíticos e nus amontoados entre si.   |
| Seres humanos.  | Imagem de centenas de corpos amontoados e indistintos. Temos novamente um enquadramento em plano geral.   |

Ao deslocar o enunciado em questão do âmbito da ciência biológica e empregá-lo no contexto retratado é produzido um efeito irônico que se manifesta como forma de produção de crítica social. Desse modo, a ironia se manifesta no filme por meio do deslocamento de um enunciado do campo biológico seguido de sua inserção no campo social. Esse movimento é responsável pela produção do sentido irônico que, como destaca Passetti (1995, p.60), deve ser apreendido na relação entre os elementos envolvidos no processo discursivo, considerando o contexto como constitutivo.

Temos, no exemplo acima, um locutor, L, responsável por inserir no documentário um En1 que emprega uma perspectiva das ciências biológicas ao expor que os judeus possuem "o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor". O advérbio "portanto" funciona como um operador argumentativo que orienta o direcionamento para um efeito conclusivo, encaminhando o leitor a buscar uma dada conclusão: se os seres humanos se diferenciam dos

demais pelo telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor, e os judeus possuem essas características, a conclusão é que sejam seres humanos.

No entanto, as imagens dos judeus aparecem como pistas que marcam o posicionamento contrário do locutor diante do que tal classificação biológica remete. Devido ao fato de possuírem as mesmas características físicas dos demais seres humanos, os judeus receberiam também os mesmos tratamentos, possuiriam os mesmos direitos, seriam, portanto, socialmente iguais. As imagens expõem que, apesar das características biológicas, os judeus, em determinado período da história, não foram tratados como seres humanos.

A ironia se manifesta nesse trecho no contraponto entre o discurso verbal e as imagens expostas, tendo seu sentido completo no momento das imagens. O discurso verbal seria o enunciador absurdo, En1, responsável pela perspectiva biológica que, considerando o contexto em que é empregada, torna-se absurda, e as imagens seriam o enunciador sério, En2, cujos sentidos são assimilados pelo locutor. O contraponto entre o verbal e a imagem é o lugar de produção da crítica social, pois o trecho recupera o massacre de mais de seis milhões de judeus em campos de concentração nazista e enfatiza que embora biologicamente humanos, eles não foram tratados dessa maneira. Temos, então, um locutor, L, que põe em cena:

En1: “Os judeus possuem o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. São, portanto, seres humanos”;

En2: Diferentes imagens de judeus em campos de concentração.

O enquadramento dado às imagens vai do reconhecível ao indiscernível, ou seja, é mostrada a imagem humana dos judeus e a destituição desse lugar humano em campos de concentração. A relação de confronto entre o verbal e a imagem, nesse trecho, faz com que se produza ironia que manifesta a crítica social.

É atribuída maior ênfase à crítica social quando o foco do documentário recai na *Ilha das Flores*. Nesse momento, é mostrada a forma como os seres humanos desse lugar consomem os restos de comida de porcos. O enunciado biológico se repete em momentos do trecho onde é exposto, primeiramente, o dono dos porcos e, em seguida, os sujeitos a quem são dados os restos da comida dos porcos. A hierarquia que faz com que se priorizem os porcos em detrimento dos seres humanos é produzida e explicada no documentário nesses dois momentos. Vamos descrevê-los na sequência.

| Enunciado verbal (En1)   | Imagens (En2)   |
|--|---|
| O dono do porco é um ser humano com telencéfalo altamente desenvolvido,... | Na imagem, é feito um enquadramento apenas na cabeça da personagem, ou seja, temos um primeiríssimo primeiro plano. |
| Polegar opositor...  | O foco recai sobre as mãos da personagem.   |
| E dinheiro   | Close nas mãos que estão segurando dinheiro.  |

Há no enunciado um acréscimo de informação em relação à definição biológica: “O dono do porco é um ser humano com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e dinheiro”. O locutor, L, introduziu duas perspectivas diferentes, dois enunciadores, em confronto já no enunciado verbal que poderia ser assim dividido:

En1: “O dono do porco é um ser humano com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor”;

En2: “O dono do porco é um ser humano com dinheiro”.

Nesse trecho, temos, novamente, o enunciador absurdo (En1) responsável por apresentar o ponto de vista da ciência, enfatizando as características biológicas do dono do porco; e um enunciador sério (En2) responsável por expor uma perspectiva social, capitalista. Esse enunciador sério, En2, coloca o “dinheiro” no mesmo estatuto do telencéfalo altamente desenvolvido e do polegar opositor, tendo em vista o acréscimo ter sido feito com base na utilização da conjunção aditiva “e”.

Podemos dizer que as imagens que seguem essa definição apresentam, também, duas perspectivas. A primeira é biológica, En1, absurda, que pode ser considerada a partir da articulação feita entre o discurso verbal e as imagens, ou seja, ao dizer que o dono do porco possui o “telencéfalo altamente desenvolvido” é feito um close na cabeça do personagem, ao falar em “polegar opositor”, as mãos são focalizadas em um plano detalhe. Temos, nessa sequência, ênfase nas características biológicas, responsável por fazer do dono do porco um ser humano. A segunda perspectiva é social, séria, que caracteriza um En2, passível de ser observado por meio da imagem do dinheiro que se evidencia ao mostrar as mãos do personagem. O ponto de vista sério é reforçado por meio da imagem do sujeito em uma situação social, fato responsável por distanciar o trecho em questão, assim como todo o documentário, de um ponto de vista biológico. Temos as duas perspectivas materializadas na

exposição das imagens, o que caracteriza a ironia a partir da relação e do contraponto entre o discurso da ciência e o discurso social.

As definições sociais que começam a ser acrescentadas ao discurso da ciência e sustentadas nesse segundo momento do documentário, tanto na imagem como no discurso verbal, ocorrem, também, na caracterização das mulheres e das crianças que moram na *Ilha das Flores* e consomem os restos dos alimentos dos porcos. Esses seres humanos são assim definidos:

| Enunciado verba (En1)  | Imagens (En2)   |
|--|---|
| Mulheres e crianças são seres humanos com telencéfalo altamente desenvolvido,... | Nessa imagem, mulheres e crianças são filmadas de cima para baixo.  |
| Polegar opositor...  | As mulheres e as crianças são mostradas em plano conjunto fazendo movimento de pinça com os dedos indicador e polegar opositor. |
| E nenhum dinheiro  | Os sujeitos, mulheres e crianças, são expostos em plano conjunto, não é mais possível identificá-los.                           |

Esse enunciado possui uma perspectiva que se opõe ao anterior. Enquanto o dono do porco, além da caracterização biológica, possuía dinheiro, as mulheres e crianças, apesar da mesma caracterização biológica no que se refere ao social, lhes falta dinheiro.

Novamente, temos o ponto de vista científico que se caracteriza, nesse contexto, como absurdo (En1), juntamente, ao social e capitalista, sério (En2):

En1: Mulheres e crianças são seres humanos com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor;

En2: Mulheres e crianças são seres humanos sem dinheiro.

As imagens que acompanham o enunciado também apresentam os dois posicionamentos, pois o modo de apresentá-los, tal como é feito no trecho anteriormente exposto, se aproxima do discurso da ciência, tendo em vista os planos escolhidos. Na primeira imagem em que a ênfase recai sobre o "telencéfalo altamente desenvolvido", as cabeças são mostradas, temos um modo de apresentação que se caracteriza como biológico. No entanto, o ângulo escolhido para fazer a filmagem, de cima para baixo, parece enfatizar a situação de opressão desses sujeitos, característica da situação social em que se encontram. Podemos dizer que o absurdo e o sério se relacionam e se contrapõem nesse momento retratado. Na segunda imagem, eles aparecem mostrando os dedos em movimentos de pinça para enfatizar o polegar opositor e, na terceira foto, eles estão em um plano geral, de não reconhecimento ou ainda de

invisibilidade, tendo em vista a situação em que se encontram. O modo de produção de todo o trecho que vai do reconhecimento (mas de uma perspectiva que mostra opressão) ao não conhecimento deixa perceber a pequenez desses seres humanos devido à falta de dinheiro.

Nesse sentido, a ironia é responsável pela produção da crítica social no curta-metragem e se manifesta por meio do contraponto entre o discurso verbal e as imagens, ou seja, no contraponto entre o discurso biológico e o social. O ponto de vista biológico produz efeito de que todos os seres humanos são iguais, por isso, no contexto do curta-metragem, ele se torna o enunciador absurdo. Por sua vez, as imagens enfatizam que socialmente os sujeitos se diferenciam pelo lugar por eles ocupados em diferentes contextos sociohistóricos e por possuírem ou não dinheiro. Esse fato faz com que consideremos as imagens como o enunciador sério.

Podemos considerar que o confronto entre o discurso da ciência biológica e o discurso social no contexto do filme ocorre devido ao fato de o primeiro ser pautado na certeza, na objetividade e, portanto, na transparência relacionada à área. O discurso social, por sua vez, se caracteriza por mostrar a opacidade existente nas relações dos seres humanos em sociedade. É essa opacidade que caracteriza a complexidade social existente, aquilo que escapa a qualquer tentativa de homogeneização das representações dos seres humanos. O confronto ocorre, então, ao se tentar aproximar o discurso biológico e o social na caracterização dos sujeitos excluídos.

Considerando a opacidade existente nas relações sociais, o filme, nessa segunda parte, nos mostra que uma sociedade capitalista é regida pela lei do *ter*, relacionada a bens materiais, e não ao fato de o sujeito *ter* características biológicas semelhantes, ou mesmo, *ter* direitos humanos assegurados. A ênfase nos direitos humanos ocorre em uma outra variação do enunciado em questão: “O que coloca os seres humanos da *Ilha das Flores* depois dos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono”.

Esse enunciado apresenta apenas uma perspectiva séria, tendo em vista estar sendo posto a razão de os porcos terem prioridade na escolha de alimentos em detrimento dos seres humanos. Temos, novamente, referência à sociedade capitalista por meio da menção à falta de dinheiro que caracteriza a “hierarquia” que se manifesta em *Ilha das Flores*. Por apresentar apenas a perspectiva social não há a presença da ironia. Até mesmo a menção ao fato de eles não terem “dono” torna-se séria nesse contexto em que a situação de total exclusão os coloca depois dos porcos.



Nesse momento, uma outra definição de ser humano ganha corpo no documentário:

| Enunciado verbal (En1)   | Imagem (E2)   |
|--|---|
| O ser humano se diferencia dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor ... | Imagens do lixão e de pessoas em meio ao lixo, buscando nele sua subsistência.                                  |
| e por ser livre.   | Nesse momento, é mostrada uma imagem em plano conjunto de um ser humano junto ao lixo e com um saco nas costas. |
| Livre é o estado daquele que tem liberdade.  | Mesmo ser humano, em plano conjunto, caminhando com um saco de lixo nas costas.                                 |

O discurso humanista que prega a liberdade como um direito de todo ser humano é posto no mesmo estatuto do discurso da ciência biológica, ou seja, no universo do curta-metragem se caracteriza como irônico, tendo em vista as imagens que o acompanham, seres humanos em meio ao lixo, carregando-o e buscando nele a própria subsistência. Há uma inaceitabilidade social relacionada ao fato de os sujeitos viverem em meio ao lixo, sendo essa questão responsável pela produção da ironia ao enunciar que o ser humano se diferencia dos outros animais por ser livre.

No contexto da produção o En1, discurso biológico e discurso sobre a liberdade, torna-se absurdo, considerando a situação de exclusão e abandono dos sujeitos da *Ilha das Flores*. O En2, sério, são as imagens que enfatizam a situação de exclusão e abandono que diferenciam os seres humanos, mesmo biologicamente iguais e com o direito de liberdade “garantido”.

A ironia em *Ilha das Flores* ocorre por meio do confronto entre o ponto de vista da ciência biológica, lugar da certeza, objetividade e transparência, que no contexto do curta seria o enunciador absurdo, En1, posto em cena pelo locutor que dele se distancia, pois esse En1 não é sustentado na produção, mesmo sendo retomado regularmente. E o ponto de vista social, exposto, principalmente, por meio das imagens que enfatizam a opacidade e a complexidade das relações existentes, esse seria nosso enunciador sério, En2. Esse ponto de vista social é assimilado pelo locutor, tendo em vista o fato de ele se distanciar do En1 no documentário, ao mostrar que, embora biologicamente iguais, as relações em uma sociedade capitalista são regidas por questões mais complexas. Essa é a crítica social exposta. Conforme já expusemos, a ironia é resultado do contraponto entre essas duas perspectivas, absurda, discurso biológico, verbal, e séria, discurso social, enfatizado, principalmente, nas imagens.

## Conclusão

Neste trabalho, nosso objetivo foi refletir sobre o modo como a ironia, enquanto forma de argumentação polifônica, é utilizada para construir a crítica social referente à problemática de os seres humanos desse lugar chamado *Ilha das Flores* se encontrarem depois dos porcos na prioridade de escolha por alimento. Para isso, o trabalho de Ducrot (1987) foi de extrema importância para nos ajudar a entender os sujeitos existentes no universo do textual, isto é, o fato de haver um locutor responsável pelo texto que insere em seu interior diferentes enunciadores que constituem pontos de vista sobre determinada questão. O trabalho de Passetti (1995), baseado na teoria polifônica de Ducrot (1987), nos ajudou a entender o funcionamento da ironia a partir da inserção, realizada por um locutor, de diferentes enunciadores, um sério e um absurdo, no texto, sendo que o locutor se assimila ao enunciador sério, rejeitando o absurdo.

Nesse sentido, buscamos mostrar que o funcionamento do curta-metragem ocorre por meio da inserção desses enunciadores, absurdo e sério. O enunciador absurdo é o discurso da ciência biológica, lugar da certeza e transparência, utilizado nas definições expostas; esse discurso no contexto do documentário torna-se absurdo, tendo em vista que a ênfase na produção não é atribuída a qualquer questão biológica, como tal definição remete, mas a uma problemática social. O enunciador sério é mostrado, principalmente, nas imagens que atribuem um ponto de vista social ao filme pautado na opacidade referente à situação dos sujeitos em sociedade. Embora possamos encontrar em alguns momentos perspectivas sérias no discurso verbal, o foco principal desse tipo de ponto de vista encontra-se nas imagens.

A ironia ocorre no documentário a partir do contraponto entre essas duas perspectivas utilizadas na caracterização dos seres humanos. Esse fenômeno se manifesta no confronto entre a transparência de uma definição científica e a opacidade das relações sociais. Desse modo, mesmo aparecendo regularmente, a definição biológica não se sustenta devido às situações em que se encontra empregada, pois, no âmbito social, os seres humanos, mesmo fisicamente iguais, são diferenciados por outros aspectos.

## Referências

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, D.L.P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica e tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PASSETTI, Maria Célia. **O discurso irônico: análise da argumentação irônica em textos opinativos da Folha de S. Paulo**. ASSIS, SP, 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 1995.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo**: Eduem, 2000.

## PEÇAS PUBLICITÁRIAS MULTIMODAIS DA COCA-COLA NAS CAMPANHAS DAS COPAS DO MUNDO DA ÁFRICA DO SUL E DO BRASIL

Gutemberg Lima da SILVA<sup>30</sup>

Thelma Lúcia Guerra ÁLVARES<sup>31</sup>

Renata Fonseca Lima DA FONTE<sup>32</sup>

**Resumo:** Este artigo busca analisar as peças publicitárias multimodais da Coca-Cola veiculadas durante as campanhas das Copas do Mundo da África do Sul (2010) e do Brasil (2014), que serviram/servem de base para a publicidade realizada no Brasil. A partir da perspectiva da Semiótica Social, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), pretende-se investigar as estratégias dessas peças publicitárias em seus textos multimodais que interagem com o leitor-consumidor. As principais conclusões mostram que as estratégias realizadas pelas duas peças são diferentes quanto à metafunção representacional e composicional, mas permanece a mesma estratégia quanto à função interativa, demonstrando uma relação social diferenciada.

**Palavras-chave:** Peças publicitárias multimodais. Coca-cola. Interação. Leitor-consumidor. Semiótica Social.

**Abstract:** *This article aims to analyze the multimodal advertisements of Coca-Cola conveyed during the campaigns of South Africa (2010) and Brazil (2014) World Cups, which served / serve as the basis for advertising held in Brazil. From the perspective of Social Semiotics, proposed by Kress and Van Leeuwen (2006), it is intended to investigate the strategies of these advertisements in their multimodal texts that interact with the reader-consumer. The main findings show that the strategies used by the two pieces are different in representational and compositional metafunction, but remains the same strategy as the interactive function, demonstrating a differentiated social relationship.*

**Keywords:** *Multimodal advertisements. Coca-cola. Interaction. Reader-consumer. Social Semiotics.*

---

<sup>30</sup>Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestrando em Ciência da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife, PE, Brasil. [gutolimasilva@gmail.com](mailto:gutolimasilva@gmail.com).

<sup>31</sup>Docente da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Mestranda em Ciência da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife, PE, Brasil. [tguerra@hotmail.com](mailto:tguerra@hotmail.com)

<sup>32</sup>Docente do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Recife, PE, Brasil. [renataffonte@gmail.com](mailto:renataffonte@gmail.com).

## Introdução

Os estudos do texto têm avançado e incorporado em suas análises mais elementos que compõem a representação (DIONÍSIO, 2007). O uso das Tecnologias da Comunicação suscita novas modalidades de apropriação da linguagem, incorporando modos de significação diferentes na construção de um texto. A imagem, o som, os gestos, a tipografia etc. constroem um todo significativo modificando a maneira de ler e compreender os textos que hoje são veiculados socialmente (ALMEIDA, 2011).

Nesse aspecto, os gêneros textuais são atualizados num processo interativo, entendido aqui como instrumento pelo qual a linguagem usa para construção de elementos simbólicos carregados e orientados pela cultura e pela história, determinando os modelos cognitivos e emocionais dos interlocutores participantes do processo de interação. O texto, nesse trabalho, são as manifestações próprias de atribuição da linguagem e é através dele que podemos perceber o aparato social da atribuição de valor simbólico, de significação. A esse respeito, Bronckart (1999, p.14) se posiciona:

É, portanto, a adesão a uma psicologia interacionista-social que nos leva a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais. De um lado, os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações da linguagem humana e, por outro lado, é o nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social.

O texto é uma forma de ação social (BAZERMAN, 2005), uma forma de construir significação e valoração individuais e coletivas. A língua, nessa perspectiva, perpassa uma análise interativa, em que as intenções comunicativas são relevantes na construção do texto (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2003).

Nesse estudo, pretendemos apresentar uma análise mais detida dos textos multimodais numa perspectiva da Semiótica Social através da Gramática do Design Visual, pautados em peças publicitárias vinculadas pela Coca-Cola nas campanhas de Copa do Mundo na África do Sul e no Brasil. Primeiramente, apresentamos a multimodalidade como recurso de construção do texto e os pressupostos teóricos da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual. Depois, apresentamos as metafunções, elementos de análise, seguido de uma explanação sobre

a empresa Coca-Cola. Logo após, apresentamos os textos multimodais veiculados nas campanhas publicitárias a Copa do Mundo da África do Sul e a Copa do Mundo no Brasil.

### **Texto e multimodalidade**

As Tecnologias da Informação e Comunicação ampliaram a maneira de percepção dos textos. Habilidades de letramento foram teorizadas para compreensão dos aspectos envolvendo o processamento textual no âmbito cognitivo. (KOCK, 2006; MARCUSCHI, 2008. O visual passou a ser focado nos estudos do texto, promovendo compreensão mais aprofundada do “dever a ser” da linguagem em situações concretas de uso (DIONÍSIO, 2007, p.178; ALMEIDA, 2011, p.173).

Nessa nova visão, um grupo de estudiosos nos Estados Unidos, chamados de Grupo Nova Londres, em 1996, propôs uma *Pedagogia dos Multiletramentos*, através de um manifesto com o mesmo título. Com clara função educativa, o grupo afirma que há a necessidade de a escola incorporar nos programas curriculares o estudo de uma variedade de culturas e de acesso à informação e comunicação provenientes de agências sociais diversificadas, exigindo um letramento voltado para o multimodal ou multissemiótico (ROJO; MOURA, 2012, p.12).

Essa inscrição do texto como elemento de simbiose entre o escrito e o visual é natural, não estando um em supremacia ao outro, mas “em harmonia (ou não)” (DIONÍSIO, 2011, p.139), mediado pela intencionalidade. Bernhardt (1986, p.67, tradução nossa) afirma que:

textos destinados para o público normalmente adotam visualmente estratégias informativas. Milhares de panfletos informacionais, folhetos e formulários de fluxo de agências governamentais, grupos de interesses especiais, empresas e grupos comunitários, tentando reunir informações, vender ideias, para explicar os programas, para descrever os direitos e responsabilidades para um público específico, ou para buscar apoio para um ou outro programa.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup>texts designed for public audiences typically adopt visually informative strategies. Thousands of informational pamphlets, brochures, and forms flow from government agencies, special interest groups, businesses, and community groups, attempting to gather information, to sell ideas, to explain programs, to describe rights and responsibilities to an affected public, or to seek support for one program or another.

Podemos, então, afirmar que a língua, oral ou escrita, sempre aparece de forma multimodal, agregando mais de uma complexa interrelação de escrita, imagens e/ou outro elemento, quer gráfico ou sonoro, construindo uma coerência das entidades da compreensão do *layout* (KRESS; LEEUWEN, 2006), ou seja, do texto como um todo comunicativo. Nessa mesma perspectiva, Dionísio (2007) firma que a multimodalidade discursiva é um traço constitutivo de qualquer gênero textual escrito ou oral. Como consequência, recursos visuais e verbais devem ser vistos como um todo para o perfeito processamento do texto. A Semiótica Social é uma abordagem científica cunhada por Kress e Leeuwen (2006) que procura perceber esses elementos de interação entre o visual e o escrito. Nessa abordagem, todos os textos em todos os tempos sempre foram multimodais. O ato de ler é primeiramente um atributo multimodal, como também o ato de escrever. Essa multimodalidade, chamada de processos semióticos, é tão arraigada na sociedade que muitos dos processos semióticos são usados de forma despercebida, tanto pelos interlocutores, quanto pelas análises teóricas da linguagem.

Esses autores afirmam que os modos semióticos (formas sistemáticas e convencionais de comunicação, tais como desenhos, imagens, escrita, etc.) são cada vez mais especializados e padronizados na cultura para um processo rigoroso de interação humana, determinados pelo social. Esses modos semióticos permitem-nos alargar a percepção de textos produzidos socialmente e conseqüentemente alargar o campo de estudo das Ciências da Linguagem.

Hoje, parece-nos que há uma queda no controle social feito pela supremacia dos textos escritos de qualquer língua, e um aumento no controle da codificação/decodificação do visual, alargando o potencial comunicativo dos textos. Agora, imagens tornaram-se mais sistematizadas, mais abstratas e mais obviamente codificadas: a nova linguagem visual é explicitamente comparável com uma língua. A comunicação visual apresenta-se também transparente: cores e formas são pensamentos que têm uma direção, impacto psicológico, uma capacidade semiótica para agitar a emoção das massas (KRESS; LEEUWEN, 2006), reproduzindo intencionalidades persuasivas. Os sentidos são percebidos a partir da cultura na qual está inserida, modelando uma estrutura social, muitas vezes conflituosa, de grupo. Os signos e seus sentidos permeiam uma visão mais completa do fazer discursivo. “[...] A

compreensão e análise das escolhas léxico-gramaticais<sup>34</sup> de um determinado texto estão diretamente relacionadas ao contexto cultural e ao contexto situacional em que esse texto está inserido [...]” (ALMEIDA, 2011, p.177).

Essas informações visuais podem ser aprendidas em forma de um contínuo, quando de um tratamento teórico, como bem lembra Bernhardt (1986, p.67, tradução nossa) em seu trabalho *SeeingtheText*:

Nós devemos pensar em textos organizados num contínuo, de textos que possuem relativamente pouca informação visual a textos que revelam substancial informação através de sinais visíveis como espaços em branco, ilustrações, variações de tipografias, uso de símbolos não alfabéticos, como números, asterisco e pontuação.<sup>35</sup>

Considerando a necessidade de construção de categorias de análise, Kress e Leeuwen (2006) apresentam uma Gramática do Design Visual (GDV), apoiados na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) proposta por Halliday (1985). Fernandes e Almeida (2011, p.12) alertam que a GDV e a GSF se comunicam, mas apresentam estruturas diferentes. Há simplesmente relação entre as duas. Kress e Leeuwen (2006) sintetizam:

- I. Os dois modos de comunicação verbal e visual não são e não fazem as mesmas coisas, uma vez que a mensagem sendo expressa pela linguagem visual não comunica exatamente a mesma coisa quando expressa pela linguagem verbal.
- II. Verbal e visual não meramente coexistem, pois no meio impresso a função da linguagem visual mudou, passando do mero apoio comunicativo a veículo da informação mais importante.
- III. A forte interação entre esses modos pode causar efeitos de sentido no modo escrito, ou seja, a relação entre ambas as linguagens, a maneira como elas coexistem podem afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada. (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.12)

---

<sup>34</sup>Escolhas léxico-gramaticais devem ser entendidas como uma forma de associação entre as estruturas linguísticas e as estruturas visuais. “Aquilo que é expresso linguisticamente, através de itens lexicais e estruturas semânticas, é visualmente ‘dito’ através de cores e de outras estruturas composicionais distintas” (ALMEIDA, 2011, p.176).

<sup>35</sup> (tradução nossa) “We might think of texts arranged along a continuum, from texts at one end which convey relatively little information visually, to texts at the opposite end which reveal substantial information through such visible cues as white space, illustrations, variation in typeface, and use of nonalphabetic symbols, such as numbers, asterisks, and punctuation”.



Os autores construíram um arcabouço teórico de análise composta por três grandes grupos chamados de metafunções, a saber, Representacional (relação entre os participantes), a Interativa (relação entre imagem e observador) e a Composicional (relação entre elementos da imagem), que abarcam toda uma análise intencional e social, características próprias de uma abordagem interacionista-social. Nessa perspectiva de ação social e interacional do uso da linguagem, em que o outro é parte importante na construção desse aparelho simbólico, Koch (2011, p.31) afirma que: “usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela (a linguagem) é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros”.

### **As metafunções**

As metafunções foram criadas como metodologia de análise da Gramática Sistémico-Funcional proposta por Halliday (*apud* KRESS; LEEUWEN, 2006, p.41). Nesse panorama, Halliday argumenta que as diferenças existentes entre textos são atribuídas a três aspectos do contexto da situação: o campo (trata-se daquilo sobre o que se fala ou escreve; os objetivos gerais e específicos do texto); da relação (trata-se da relação entre falante/escritor e o ouvinte/leitor); do modo (trata-se do canal de transmissão do texto que está sendo feito).

Santos (2011, p.30), ao citar Butt *et al.* (2001), afirma que esses parâmetros do contexto vinculados ao campo, à relação e ao modo, são nomeados por metafunções, correspondendo à ideacional, à interpessoal e à textual, respectivamente, na teoria da Gramática Sistémico-Funcional.

Esse modo de análise pode ser repassado para o campo do visual, segundo Kress e Leeuwen (2006), uma vez que o uso comunicativo do uso semiótico do texto preenche as mesmas funções, as quais eles renomearam como representacional, interativa e composicional, cada qual com suas categorias e modos de análise.

Fernandes e Almeida (2008, p.12) apresentam uma tabela formulada em que resumem bem o conceito e nomenclatura:

| Halliday     | Kress e Van Leeuwen | Conceito   |
|--------------|---------------------|--|
| IDEACIONAL   | REPRESENTACIONAL    | Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados. |
| INTERPESSOAL | INTERATIVA          | Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em que recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.  |
| TEXTUAL      | COMPOSICIONAL       | Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress& van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.   |

Quadro 1. As metafunções de Halliday e de Kress& van Leeuwen. (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.12)

### A metafunção representacional

Essa metafunção, como nos esclarece Almeida (2011, p.179), caracteriza-se pela análise dos participantes representados (pessoas, objetos ou lugares), descrevendo as ações realizadas por meio de vetores, elemento analítico para estudo da direção da ação. Os participantes apresentam-se em processos narrativos, quando servem para “expressar os movimentos de ação, em termos de feitos e acontecimentos dinâmicos” (ALMEIDA, 2011, p.179), ou em processos conceituais, quando representam os participantes de maneira estática, “o mundo é apresentado em seu estado mais ou menos permanente de afazeres e verdades”

(KRESS; LEEUWEN, 2006, p.114), categorizando os processos classificacionais, simbólicos ou analíticos (ALMEIDA, 2011).

### **A metafunção interativa**

Essa metafunção busca analisar o elo, imaginário, entre o produtor do texto e o leitor do texto, por meio de estratégias de aproximação ou afastamento. Essa ligação é possível através de quatro elementos: 1. *contato*, o olhar de um participante da interação é apresentado direcionando sua atenção diretamente para o outro participante, numa relação de afinidade social, denominado de demanda, ou o participante é apresentado como elemento de contemplação, uma forma de oferta, em que o olhar não está diretamente voltado para o participante interactante; 2. *distância social*, caracterizada pela distância estabelecida pela imagem entre os participantes da interação, aparecendo em forma de *close-up*, *longshot* ou *mediumshot*; 3. *perspectiva ou ponto de vista*, analisa as atitudes subjetivas do público leitor em relação ao participante representado, por meio dos ângulos frontais, oblíquos e verticais; e 4. *modalidade ou valor de realidade*, caracteriza-se por formas de modular a realidade em representação visuais em diferentes critérios de valor, passando pela modalidade naturalista, sensorial, científica (ou tecnológica) e abstrata (ALMEIDA, 2011).

### **A metafunção composicional**

Essa metafunção é a análise da combinação dos elementos visuais para expressar ideias específicas, formando um todo coerente. Essa coerência é analisada pelas estruturas composicionais: 1. *valor da informação*: refere-se à colocação da imagem dentro da composição visual (esquerda/direita, topo/base, centro/margem); 2. *saliência*: refere-se à proeminência de determinados elementos em relação a outros, chamando a atenção do leitor; e 3. *estruturação*: refere-se às linhas divisórias que conectam ou desconectam os elementos internos dos textos, formando um todo homogêneo, ou grupos de imagens interdependentes (ALMEIDA, 2011).

Para a análise que se pretende fazer aqui, as noções apresentadas já dão a ideia necessária para perceber a importância do trabalho multimodal na construção do sentido

atribuído ao texto. Passemos agora ao estudo da marca Coca-cola para uma posterior análise das peças publicitárias.

### **A Coca-Cola e a Copado Mundo da Fifa**

A Coca-Cola foi lançada em 1886 na Jacob'sPharmacy de Atlanta, nos Estados Unidos, caindo logo no gosto do consumidor. Rapidamente se tornou um sucesso mundial, presente até hoje em mais de 200 países. Durante a 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos e a Coca-Cola unem-se em prol dos soldados que saíram do país<sup>36</sup>. Conforme também relatado no *site* da Coca-Cola Brasil, Roberto Woodruff, então presidente da empresa e homem de grande visão de marketing, determinou que “todo homem de uniforme pudesse comprar uma garrafa de Coca-Cola por 5 centavos onde quer que estivesse, independentemente de quanto isso custasse à empresa”. Com isso, a Coca-Cola chega ao Brasil e tem sua primeira fábrica instalada em Recife (PE), logo em seguida em Natal (RN). Quase um século depois, a Coca-Cola é uma marca consolidada no Brasil, dentre outros países, oferecendo ao público consumidor mais de 500 produtos (bebidas com e sem gás), associando sua imagem à alegria, à jovialidade e à refrescância.

Para agregar mais valor a sua marca, a empresa adota a estratégia de patrocinar eventos, principalmente os esportivos. Vincular uma marca ao meio esportivo é uma estratégia infalível para estar junto do consumidor, pois está no imaginário coletivo que o esportista é uma pessoa com saúde e com hábitos alimentares saudáveis. Com essa percepção, associamos imediatamente o esportista ao universo da beleza.

Vivemos numa cultura que tem nos esportes lazer, diversão e integração social, não apenas para o atleta, mas também para os admiradores. Quando falamos em futebol, essas características tornam-se mais fortes, pois vivemos no mundo do espetáculo futebolístico.

Bezerra (2005, p.8) afirma que, “esses e outros aspectos permitiram às empresas a descoberta do filão do esporte. A maior parte dos investimentos em patrocínio esportivo é canalizada para o futebol, o mais popular e, portanto, o mais globalizado de todos os esportes”.

O maior evento mundial de futebol é a Copa do Mundo, organizado pela Fifa (Federação Internacional de Futebol). Seu início foi em 1930 no Uruguai, que coincidentemente, foi o ganhador. O campeonato acontece a cada quatro anos e em toda a sua história deixou de ser realizado apenas duas vezes (1942 e 1946), no período da Segunda Guerra Mundial (1939 e 1945)<sup>37</sup>. A primeira Copa teve a participação de 13 países<sup>38</sup> convidados e os jogos aconteceram em apenas três estádios.

A última copa foi em 2010 na África do Sul com a participação de 32 seleções<sup>39</sup>. Os jogos aconteceram em 10 estádios e foram colocados a vendas em torno de 3 milhões de ingressos, dos quais 95% foram comercializados.

Em 2014 (de 12 de junho a 13 de julho), será realizada no Brasil a próxima Copa do Mundo da Fifa. Espera-se que o evento seja um dos maiores dos últimos anos. Os jogos acontecerão em 12 estádios, distribuídos nas cinco regiões do país.

O futebol conquistou o mundo e, com isso, grandes marcas passaram a ver como positivo ter sua imagem associada ao esporte. Hoje ter um bom produto, preço competitivo e qualidade não asseguram um bom desempenho em vendas do produto. Ele precisa se destacar de forma criativa, diferenciada e oportuna. O *marketing* em toda sua amplitude se estende até o campo esportivo e de patrocínios e permite que essas marcas usufruam da fama, do prestígio e do espetáculo que o futebol apresenta.

O investimento por parte das empresas em grandes eventos esportivos tem feito a alegria de muita gente, como os realizadores dos eventos, ligas esportivas, torcedores, opinião pública e, principalmente, as grandes empresas de mídias. Os objetivos de *marketing*<sup>40</sup> da Fifa

---

<sup>36</sup>Disponível em: <http://www.cocacolabrazil.com.br/coca-cola-brasil/historia-da-marca/>. Acessado em: 21 junho de 2013.

<sup>37</sup>Disponível em: <http://www.brasilescola.com/educacao-fisica/copa-mundo.htm>. Acessado em: 05 de agosto de 2013.

<sup>38</sup> Argentina, Bélgica, Bolívia, Brasil, Chile, Estados Unidos, França, Iugoslávia, México, Paraguai, Peru, Romênia, Uruguai - <http://www.brasilescola.com/educacao-fisica/copa-mundo.htm>.

<sup>39</sup> África do Sul, Alemanha, Argélia, Argentina, Austrália, Brasil, Camarões, Chile, Coreia do Norte, Coreia do Sul, Costa do Marfim, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, França, Gana, Grécia, Holanda, Honduras, Inglaterra, Itália, Japão, México, Nigéria, Nova Zelândia, Paraguai, Portugal, Sérvia, Suíça e Uruguai - <http://copadomundo.uol.com.br/2010/selecoes/>.

<sup>40</sup>Promover os eventos da FIFA para elevar o retorno ao país-sede, à FIFA, aos patrocinadores e a outras importantes partes envolvidas e interessadas. Garantir os direitos dos patrocinadores para assegurar retorno máximo sobre o investimento. Gerenciar a identidade de marca da FIFA e dos eventos da entidade, proporcionando uma imagem de marca consistente e atraente. Desenvolver programas inovadores de marketing para proporcionar experiências mais interessantes ao torcedor.

evidenciam a preocupação da entidade com o retorno positivo para marcas que investem na Copa do Mundo e para o país sede.

Uma das empresas que mais se destacam na área de patrocínio esportivo, com ênfase no futebol, é a Coca-Cola, que é uma das empresas parceiras mais antigas da Fifa. “A empresa se associou formalmente à entidade em 1974 e quatro anos depois se tornou patrocinadora oficial da Copa do Mundo da Fifa. A Coca-Cola teve a sua marca presente nos estádios de todas as edições do torneio desde 1950”, afirma o site Fifa.com.

### **A propaganda veiculada na campanha da Copa da África do Sul**



Figura 1: Peça publicitária da Coca-Cola veiculada na campanha da Copa do Mundo na África do Sul

O texto veiculado na Copa do Mundo na África do Sul traz os signos semióticos em vários modos, por isso mesmo podemos afirmar que se trata de um texto multimodal.

---

Atingir as melhores práticas do marketing esportivo e do patrocínio esportivo. - <http://pt.fifa.com/aboutfifa/organisation/marketing/targets.html>

A primeira *metafunção* analisada é a *representacional*, nessa se procura evidenciar a representação dos objetos e suas relações no mundo exterior ao sistema representacional. Quanto aos participantes representados, configuram: a imagem da garrafa, própria da Coca-Cola, vuvuzelas, bocas, bolas, mãos, estrelas. Os participantes parecem estar em função da própria marca, como que a sair da garrafa, extrapolando-a. A emoção sai da garrafa de Coca-Cola, numa explosão de cores e formatos. A mesma garrafa é segurada por duas mãos, como a configurar a taça da Copa do Mundo, representada pela bola junto às mãos.

Na imagem, apresenta-se um elemento focal – a garrafa, levemente inclinada à esquerda com vetores concorrentes, que tem como elo de saída a garrafa. As luminosidades diferentes no fundo das imagens e a trajetória dos objetos ao redor da garrafa parecem dar mais evidência à garrafa e à marca. A luminosidade do texto, em branco no fundo vermelho, acompanha a linha de direção da garrafa, também branca, formando um vetor paralelo de observação, iluminando-a mais ainda. Há com essa disposição de vetores algum tipo de explosão de alegria, de felicidade, representada pela comemoração da boca gritando, das vuvuzelas, das estrelas, da mão formando o “V” de vitória.

A estrutura apresentada é a conceitual, pois o objeto é mostrado de forma estática, na construção de um processo simbólico, uma vez que se atribui valor à garrafa de Coca-Cola, que está saliente em relação às outras imagens, representando a própria taça de campeão do futebol.

Quanto à *metafunção interativa*, tentamos perceber as estratégias utilizadas pelo texto para manter uma aproximação ou afastamento com o leitor. O contato é apresentado através da demanda, em que o participante busca algo do observador, requer que ele entre em algum tipo de relação imaginária com os elementos apresentados, no caso, a garrafa de Coca-Cola, compartilhando a alegria. Já a distância social apresenta um plano aberto, para mostrar a imagem inteira, no caso a própria garrafa. Na perspectiva apresentada, percebemos o ângulo frontal, passando envolvimento do participante interactante com todos os elementos que estão sendo apresentados; pelo ângulo vertical, as imagens são apresentadas no mesmo nível do olhar do participante interactante, não estabelecendo relação de hierarquia de poder, uma relação de igualdade e solidariedade. Quanto à modalidade, as imagens representam festa, alegria, futebol. Há pouca modalidade, com cores supersaturadas, principalmente vermelho vibrante, que passa energia, jovialidade e uma total relação com a marca Coca-Cola, demonstrando uma expressão sensorial.

Já na *metafunção composicional*, que representa o todo significativo, as figuras são apresentadas centralizadas. As margens não apresentam muita informação, estão livres, embora haja textura e estrelas. A garrafa aparece no centro como a mediar o ideal, superior, e o real, inferior. A garrafa está saliente, como a gritar para o participante interactante. O texto verbal apresenta-se do lado esquerdo como uma informação já conhecida por todos, “Copa do Mundo Fifa 2010”, sem fazer alusão direta à África do Sul. A fraca estruturação do texto apresenta as imagens em forma de grupo, indicando identidade grupal, levando o participante interactante a participar do vivenciado na imagem.

Essa marca demonstra uma realidade cultural da África do Sul, quando apresenta as vuvuzelas, instrumento utilizado durante o evento e que marcou a Copa naquele país. Mas por ser uma campanha feita no Brasil, parece que lembra a importância da presença da taça e a representação que ela tem para nosso país, faz lembrar a velha música: “a taça do mundo é nossa”.

#### **A propaganda veiculada na campanha da Copa do Brasil**



Figura 2: Peça publicitária da Coca-Cola veiculada na campanha da Copa do Mundo no Brasil



A peça publicitária veiculada na Copa do Mundo no Brasil também apresenta os elementos que a caracteriza com um texto multimodal, passando uma ideologia, uma intenção comunicativa.

Quanto à *metafunção representacional*, os participantes representados aparecem de forma mais integrada. Temos o contorno da garrafa de Coca-Cola, com seu *design* característico, com o emblema Coca-Cola destacado no centro. Apresenta quatro caricaturas de pessoas de diversas tonalidades de pele, representando a diversidade. Essas pessoas estão incorporadas à garrafa, como a mostrar que essas pessoas integram a própria garrafa e fazem seu conteúdo mais colorido. Há mãos, braços e abraços, passando ideia de festividade.

Os vetores presentes na imagem são representados pelos olhares das pessoas, focados na marca Coca-Cola, que está na parte central. Vemos que a garrafa, integrada às pessoas, parece abraçada. As pessoas também se abraçam, por meio das imagens das mãos e braços. Essa formulação visual passa a ideia de união e receptividade, característica dos brasileiros e um discurso amplamente difundido pelo governo e imprensa de recepcionar os estrangeiros de maneira acalorada, em forma de festa. Os braços inferiores parecem acompanhar a circularidade da logomarca central do texto.

A estrutura é narrativa, pois apresenta uma comunicação entre os olhares dos participantes, sempre com um sorriso no rosto, possibilitando uma imagem transacional. O processo é reacional, pois os participantes direcionam o olhar de felicidade para a marca, levando também os participantes interactantes a olharem a marca e sorrir. Nessa representação, a narração perpassa movimento, receptividade, calor humano, próprio do povo brasileiro, e a Coca-Cola faz parte disso. As imagens circunstanciais apresentam-se em forma de confetes, que representam festa, alegria, carnaval.

Quanto à *metafunção interativa*, o contato apresentado é de oferta, em que os olhares dos participantes oferecem ao participante interactante a marca Coca-Cola. O plano é aberto, mostrando a imagem inteira, como na peça publicitária anterior, representando a distância social. Os formatos dos ângulos horizontal e vertical mantêm-se da mesma forma do texto anterior: ângulo frontal, mostrando a não hierarquia de poder e um envolvimento com o leitor. A modalidade é contextualizada, ofertando festa, alegria e futebol, numa relação sensorial. As cores permanecem iguais as da África do Sul, com um vermelho vibrante de fundo,

demonstrando energia e associado à marca Coca-Cola, e um colorido passando movimento e energia.

Quanto à *metafunção composicional*, as imagens estão centradas e compõem o próprio texto verbal, agregando o valor da informação. A garrafa representa a letra “A” do Brasil, determinando localidade. As margens estão livres. O texto “Copa do Mundo da Fifa 2014” está acima, no campo do ideal, como a representar uma realidade a construir. A saliência dada à garrafa é menor, por apresentá-la em fusão com outras imagens e texto, numa mistura de cores. Esse texto apresenta uma estruturação fraca em forma de grupo, indicado identidade grupal.

### **Considerações finais**

O uso do texto multimodal na peça publicitária constitui a própria configuração do texto e, por isso mesmo, requer uma capacidade de leitura acentuada, a perceber o modo de organização e os potenciais persuasivos desses textos na interação com o leitor-consumidor. O texto em análise também faz essa abordagem persuasiva e merece uma compreensão melhor das intencionalidades “vendidas” nas “linhas e entrelinhas” ou nas “imagens e entre imagens” (DIONÍSIO, 2007; ALMEIDA, 2011).

A primeira grande estratégia utilizada pela marca Coca-Cola reside em associar-se ao futebol, ao mundo dos esportes. Essa forma apelativa parece incorporar todo o imaginário cultural que os esportes apresentam ao produto.

A construção dos dois textos apresenta uma abordagem em que se assemelham na análise representacional e composicional, mas se diferenciam na análise interacional. Na peça publicitária para a Copa que aconteceu na África do Sul, há demanda, estabelecendo uma relação imaginária, diferentemente da peça publicitária veiculada para a Copa do Mundo no Brasil, que apresenta uma relação de oferta.

A estrutura é conceitual, na peça publicitária utilizada na Copa do Mundo de 2010, e os vetores concorrentes marcam para a saída no texto, enquanto que a peça para a Copa no Brasil apresenta vetores que marcam um encontro de olhar, para dentro. Isso mostra uma relação de localidade interessante: fora do Brasil, dentro do Brasil. Na forma de narrativa, diferenciando do outro, a imagem passa uma comunicabilidade com o leitor. Essa ideia de

integração, de junção é própria da ideologia permeada nos discursos da imprensa e do governo. Acolher, recepcionar e proporcionar sorrisos, esse é o próprio Brasil.

A imagem da garrafa incorporada nos desenhos e no nome Brasil parece mostrar uma peculiaridade cultural importante no modo como se realizará a Copa do Mundo no Brasil. Na peça publicitária veiculada para a Copa na África do Sul, mostra uma garrafa “gritando” em branco.

Essas diferenças básicas demonstram que a produção ideológica do texto mudou, como também a maneira de entender o texto. Essa análise detectou que a cultura é um forte controle sobre o modo de fazer o texto, principalmente na relação entre o leitor e o texto.

## Referências

ALMEIDA, D. B. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCHA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNHARDT, S. A. Seeing the Text. **College Composition and Communication**, Illinois, v. 37, n. 01, p.66 – 78, 1986.

BEZERRA, F. C. F. **O patrocínio de empresas à clubes de futebol cearense: um estudo de caso**. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

**Coca-Cola**. Disponível em:

<http://pt.fifa.com/aboutfifa/organisation/marketing/fifapartners/cocacola.html>. Acessado em: 05 de agosto de 2013.

**Copa do Mundo**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao-fisica/copa-mundo.htm>. Acessado em: 05 de agosto de 2013.

**Copa do Mundo 2010 – Seleções**. Disponível em:

<http://copadomundo.uol.com.br/2010/selecoes/>. Acessado em: 05 de agosto de 2013.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. p.137 – 152.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, J. D. C. ; ALMEIDA, D. B. L. . Revisitando a Gramática do Design Visual em Cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L.. (Org.). **Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao Blog**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, p.11-31.

**História da Coca-Cola Global**. Disponível em: <http://www.cocacolabrazil.com.br/coca-cola-brasil/historia-da-marca/>. Acessado em: 21 junho de 2013.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NAVES, L. M. Explorando as propagandas da Coca-Cola no Brasil. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 19, n. 3/4, p.291-305, mar./abr. 2009.

KREES, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, F. R. da S. **Modalidade e produção de sentido em editoriais de revistas**. 195f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau de Ferros, 2011.