



Veredas atemática **Volume 19 nº 2 – 2015**

Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola

Petrilson Alan Pinheiro¹ (UNICAMP)

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir acerca da construção de conhecimento por meio de elementos multimodais, buscando, assim, responder à seguinte questão: como construir sentidos multimodais? Para tanto, faço uma releitura da abordagem teórico-analítica da Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; KRESS & VAN LEUWEN, 1996; LEMKE, 1998), para realizar uma análise multimodal de um vídeo institucional sobre a União Europeia, que teve ampla circulação em canais de televisão e redes sociais no mundo inteiro. Com a discussão e análise do vídeo, procuro mostrar como a escola se encontra diante da necessidade de incorporar multiletramentos, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; multimodalidade; letramento crítico, internet; escola.

Introdução

Na vida social, os significados são construídos multimodalmente por meio de imagens (estáticas ou em movimento), sons, gestos e/ou quais outros meios de comunicação, incluindo a escrita. Com o avanço das novas tecnologias da informação (TIC) e da comunicação, em que a relação que as pessoas estabelecem com a informação (acesso e apropriação) toma um outro escopo, a multimodalidade assume uma importância sem precedentes. Ora, diante de tal truísmo, cabe uma questão

¹ Professor Doutor do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. E-mail: petrilson@iel.unicamp.br

fundamental em termos de ensino e aprendizagem: como tornar letrados os alunos no século 21? A resposta a essa questão já foi sucintamente dada por Elizabeth Daley, ao afirmar que “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela” (DALEY, 2010, p. 2).

A afirmação da autora carrega em si questões complexas, mas que devem ser encaradas se se pretende, de fato, “letrar” alunos para a época atual, entre elas, o fato de que o letramento grafocêntrico não é mais suficiente para dar conta das transformações tecnológicas, sociais e culturais pelas quais o mundo vem passando. Nesse sentido, a escola se constitui como uma das instituições que precisam repensar essas transformações, pois, em geral, opera com práticas de letramento, centradas exclusivamente na escrita, que, em geral, não refletem essas mudanças. Por isso, a instituição escolar se encontra diante da necessidade de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas dessa nova era digital, que se reorganiza de forma cada vez mais dinâmica e redefine novos papéis institucionais cada vez mais inter-relacionados com os usos das TIC que emergem no cenário atual.

Para além dessa questão institucional, faz-se necessário atentar para o jovem aluno de hoje; um aluno que, por ser um nativo digital (PRENSKY, 2001), tem, em geral, muito mais facilidade para lidar com questões técnicas relacionadas ao uso da internet do que um adulto. Contudo, falta a esse aluno desenvolver olhar crítico sobre o uso que faz do que circula no ciberespaço. O que quero dizer é que, muito mais do que buscar informação na rede – o que muitos jovens de hoje parecem fazer muito bem – é necessário educá-los para uma análise crítica das informações com as quais eles lidam ou podem vir a lidar. Como essas informações que trafegam na internet têm um caráter multimodal, é preciso fazer uso de uma perspectiva que tenha um viés multimodal e multissemiótico.

É nesse sentido que o presente artigo pretende, com base em uma releitura da abordagem teórico-analítica da Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1978) e da Semiótica social (KRESS & VAN LEUWEN, 1996; LEMKE, 1998), discutir a questão da multimodalidade, buscando responder à seguinte questão: como construir sentidos multimodalmente? Para isso, realizo uma análise multimodal de um vídeo institucional sobre a União Europeia, que teve ampla circulação em canais de televisão e redes sociais no mundo inteiro. No fim do artigo, à luz da construção de sentidos multimodais, procuro discutir como é possível repensar as práticas de letramento² escolares, incorporando os multiletramentos, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas da contemporaneidade.

1. Multiletramentos, letramento crítico e semiótica social

Em um texto publicado em 2004, Jay Lemke traz uma definição sobre “letramentos” que, embora seja um tanto genérica, é, a meu ver, interessante para

² Embora se entenda, neste trabalho, “prática de letramento” segundo a perspectiva de Barton e Hamilton (1998), isto é, como ‘modos’ culturais gerais (“modelos”) de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento, tais modelos não se restringem à construção de significados na base da escrita, mas da multimodalidade (sons, gestos e/ou quais outros meios de comunicação), que inclui a escrita.

iniciarmos a discussão deste artigo: “Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, 2004, p. 1). O que me chama particularmente a atenção nessa definição e o que move o presente estudo é: como os letramentos formam essas legiões? Ou, para ser mais específico, que recursos semióticos são mobilizados na construção dos letramentos que os tornam, pelo menos potencialmente, tão eficientes na construção de significados e identidades?

Uma possível resposta pode ser encontrada na multimodalidade. Isso porque, embora ainda vivamos (e continuaremos vivendo por muito tempo!) sob a égide do grafocentrismo, em que a língua escrita é vista como o meio socioculturalmente mais autorizado de produção e divulgação do conhecimento, notamos que o letramento grafocêntrico não é suficiente para dar conta, na sociedade atual, das mudanças constantes, tanto local quanto globalmente, em função da presença cada vez maior de novas TIC. É com base nessa visão que um grupo de pesquisadores de diversos países, conhecidos pelo Grupo de Nova Londres (*The New London Group*), publicou, em 1996, o artigo “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, cujo interesse comum é discutir uma pedagogia direcionada para os multiletramentos.

As propostas de trabalho do grupo estão voltadas para os estudos semióticos dos textos, envolvendo as diferentes formas de produzir, veicular e consumir textos, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramento. Isso é feito na conexão entre dados empíricos e teoria social, que incluem as relações de poder, de identidade cultural e do conhecimento científico. Tais estudos passam, assim, a ter seu escopo ampliado em decorrência do surgimento das novas TIC. Nesse sentido, surge uma nova pedagogia para que os indivíduos possam aprender a dominar e a interagir com esses avanços tecnológicos, a “Pedagogia de Multiletramentos” (KALANTZIS, COPE & HARVEY 2003).

O grupo de Nova Londres defendia que há uma “crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). Assim, os significados hoje passam a ser construídos de maneira multimodal, podendo vir dos textos escritos do cotidiano, como de lojas e de placas, como de fotos e vídeos da internet, pois, como apontam Cope & Kalantzis (2003, p. 29) “em um profundo sentido, toda construção de significado é multimodal.”

O termo multimodalidade se constitui, portanto, a partir do princípio de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc.

Deve-se também ressaltar que a multimodalidade, ao se constituir em práticas de letramentos, configura-se, pois, como práticas sociodiscursivas, que possibilitam a compreensão e o questionamento de forças ideológicas e de poder com vistas à emancipação e transformação do indivíduo. Isso se coaduna com a perspectiva do letramento crítico (GEE, 1996; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; LUKE, 2004, entre outros), fortemente influenciada pela teoria crítica social (FREIRE, 1981), que considera que as práticas de letramento se constituem por meio de representações

da realidade moldadas ideologicamente e que o sujeito deve estar consciente de tais representações para aprender a se posicionar criticamente em relação a elas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Nesse sentido, ser letrado criticamente é, nas palavras de Paulo Freire (1981, p. 53), estar “não apenas ‘no mundo’, mas ‘com o mundo’”, ou seja, ser capaz de poder agir dentro e sobre seu contexto local e global, permitindo seu empoderamento com vistas a uma sociedade mais justa e democrática.

Diante de um ambiente aberto e público, como a internet, é possível afirmar que o “ser letrado crítico” está, mais do nunca, relacionado ao fato de que o ciberespaço pode ser útil tanto para divulgar informações relevantes, quanto informações de caráter duvidoso (do ponto de vista conceitual, quanto ideológico). Nesse sentido, o que difere um simples usuário de um letrado crítico é o fato de o primeiro estar apenas interessado em buscar informações na rede, enquanto o segundo, por outro lado, se mostra também preocupado com a análise e avaliação das fontes de informações disponibilizadas no mundo digital. “Ser letrado crítico” se torna, por conseguinte, um sujeito que não apenas reconhece e transita por diferentes espaços hipertextuais, mas busca compreender os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão do que circula na rede.

É nesse sentido que penso que a teoria da Semiótica Social pode contribuir muito significativamente não apenas com um referencial teórico-analítico para “ler” textos multimodais, mas também com ferramentas para lidar com questões de ordem político-ideológica, cruciais para um olhar crítico sobre as práticas de letramento.

Foi justamente nas décadas de 1980 e 1990 que Gunther Kress e Theo van Leeuwen, de uma certa forma, forneceram as bases para o desenvolvimento de investigações de caráter multimodal, ao fazerem uso da abordagem da Gramática Sistemática Funcional de Halliday (1978) para pensar a linguagem como um conjunto de sistemas inter-relacionados que envolvem palavras, sons e imagens. Em seu livro *Reading Images*, de 1996, Kress e Van Leween mostraram como as metafunções nos níveis ideacional, interpessoal e textual, propostas por Halliday, se realizam visualmente através do que chamaram de uma semiótica visual. Em outras palavras, os autores fornecem um arcabouço teórico-metodológico com o objetivo de descrever os recursos semióticos de imagens e analisar como esses recursos podem se configurar para apresentar um estado de coisas de maneiras específicas, construir significados interpessoais e coerência sobre essas coisas. Tal arcabouço disponibiliza recursos semióticos visuais que não apenas exibem uma miríade de significados potenciais, mas também mostram como tais recursos podem ser usados para comunicar ideologias e discursos. A esse respeito, os autores, em seu livro, asseveram que:

Procuramos desenvolver uma estrutura descritiva que possa ser usada como uma ferramenta para análise visual. Tal ferramenta será usada com um fim prático, mas também analítico e crítico. Para dar exemplos do primeiro, educadores em todo o lugar têm se tornado mais conscientes do papel crescente da comunicação visual em materiais de aprendizagem de vários tipos, e eles estão se perguntando que tipo de mapas, gráficos, diagramas, figuras e formas de layout serão mais eficientes para aprendizagem. Para responder a essa pergunta, eles precisam de uma linguagem para falar sobre as formas e significados desses materiais de aprendizagem visual.[...]³

³ Tradução minha.

No entanto, diferentemente do que se propõem os autores em seu livro, o foco neste artigo é lidar com os usos político-ideológicos a que o objeto de investigação (vídeo a ser analisado) é submetido, uma vez que entendo que tal vídeo mobiliza e articula posições ideológicas que devem ser analisadas e discutidas no âmbito acadêmico e escolar. Nesse sentido, é preciso desenvolver mecanismos teórico-analíticos que possam dar conta da construção multimodal de sentidos, que não estejam restritos à língua escrita. Dentro dessa perspectiva, os autores apontam que:

A ‘análise crítica do discurso’ procura mostrar como a linguagem é usada para transmitir poder e *status* na interação social contemporânea e como os textos (linguísticos) puramente informativos, aparentemente neutros, que emergem em reportagens jornalísticas, publicações governamentais, relatórios científicos etc. realizam, articulam e disseminam ‘discursos’ como posicionamentos ideológicos tanto quanto o fazem os textos que mais explicitamente editorializam ou propagandeam. Para fazer isso, precisamos ser capazes de ‘ler nas entrelinhas’, a fim de obter um sentido de qual posicionamento discursivo/ideológico, qual ‘interesse’, pode ter dado origem a um texto em particular e talvez vislumbrar, pelo menos, a possibilidade de uma visão alternativa. É esse tipo de leitura para a qual a análise crítica do discurso procura fornecer os caminhos e meios. Até agora, entretanto, a análise crítica do discurso tem praticamente estado confinada à língua [escrita], realizada como textos verbais, ou a partes verbais de textos que também usam outros modos semióticos para perceber o significado (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p.14)⁴.

O que Kress e Van Leewen justamente pretendiam com o seu livro era ampliar o escopo de atuação da análise crítica do discurso, ao pensar a questão político-ideológica para além dos textos verbais e escritos. Para tanto, a Semiótica Social desenvolvida pelos autores adota uma perspectiva contextual multimodal de cima para baixo (*top-down*) com uma orientação particular para a questão ideológica, derivando, desse modo, princípios do design visual em análises multimodais. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos autores está fundamentado nos recursos multimodais, todavia, tal fundamentação não está centrada em descrever um sistema pré-definido de categorias gerais, mas em mapear questões detalhadas desses recursos, conforme estes se realizam em um dado contexto social, histórico e cultural. Por isso, os recursos semióticos multimodais são entendidos como algo em constante processo de mudança, tanto no nível da regulação cultural dos recursos semióticos (ao invés de uma gramática prescritiva), quanto dos elementos para a construção de significado.

Para explorar a análise dos recursos semióticos multimodais, a perspectiva teórico-analítica usada por Kress e Van Leewen se apoia em três metafunções: textual, ideacional e interpessoal. Para o presente trabalho, procurei fazer uma releitura da definição de tais metafunções, baseando-me nos trabalhos de Halliday (1978), Lemke

⁴ Tradução minha.

(1995) e Kress e Van Leeuwen (1996), adaptando-as para uma análise multimodal de vídeos⁵. Assim, é possível entendê-las da seguinte forma:

- A metafunção **textual** lida com a construção das relações entre os elementos multimodais em si, de modo que seja interpretável por sua estrutura (relações parte e todo) e, organização informacional por meio de suas partes (imagens, ângulos, sons, textos etc.).
- A metafunção **ideacional** se refere frequentemente ao conteúdo representacional ou experiencial. Esta é a função da linguagem usada para apresentar as conjunturas, para dizer o que está acontecendo.
- A metafunção **interpessoal** constrói nossa atitude orientacional em relação a destinatários e públicos presentes e potenciais, e em relação ao conteúdo apresentacional do nosso discurso, no que diz respeito às relações e avaliações sociais a partir de um ponto-de-vista particular.

Por meio do uso dessas metafunções, intento explorar a integração entre diferentes recursos semióticos, fruto do próprio reconhecimento de que a comunicação é inerentemente multimodal. Sob tal reconhecimento também subjaz a ideia de que sistemas de categorias organizadas hierarquicamente apresentam limitações para lidarem com recursos multimodais como imagens, gestos, movimento e sons, cujos significados não se constituem propriamente de maneira tipológica, a partir de contrastes sistemáticos e taxonômicos com outras categorias relacionadas, mas topologicamente, isto é, constituem-se ao longo de um espectro contínuo e gradiente de possibilidades.

A interação de escolhas semióticas em fenômenos multimodais origina expansões semânticas conforme os significados potenciais de recursos diversos são acessados e integrados. Entendo, assim, que a integração semântica em fenômenos multimodais pode ser percebida por meio das metafunções (ideacional, interpessoal e textual), que interagem através de imagens, sons, gestos, cores etc. cuja multiplicação resultante de significados leva a um espaço semântico multidimensional complexo.

Particularmente em relação ao vídeo, deve-se ressaltar que se trata de uma tecnologia multimídia que envolve diversas tecnologias para a construção de significados multimodais através da combinação de movimento, língua, fala, efeitos sonoros e vários elementos semióticos visuais que não estão apenas justapostos, mas se integram, formando significados que se somam aos outros meios na configuração dos sentidos. Isso quer dizer que os significados na “multimídia não são fixos, mas multiplicativos (o significado da palavra modificado pelo contexto da imagem e vice-versa), construindo um todo muito maior do que a simples soma das suas partes” (LEMKE, 1998, 285)⁶.

Assim, é preciso pensar como as metafunções se articulam com certos recursos que são específicos do vídeo, contribuindo, portanto, para a construção dos significados contextuais no vídeo produzido. Desse modo, a análise multimodal de vídeo a ser realizada inclui também alguns efeitos cinematográficos relacionados a:

⁵ O motivo para a releitura da definição das metafunções se deve ao fato de nenhum dos autores lidarem diretamente com análise de vídeo, o que requer um olhar para recursos específicos, conforme veremos adiante.

⁶ Tradução minha.

1. ângulo/perspectiva da câmera, que se divide em: a) ângulo horizontal, podendo ser frontal, que sinaliza envolvimento entre os participantes envolvidos, ou oblíquo, em que há um distanciamento entre eles; b) ângulo vertical, que denota relações de poder, podendo ser: alto, médio e baixo;
2. movimento da câmera, em que a câmera pode permanecer fixa, para mostrar uma cena estática, ou se movimentar em qualquer direção, para trabalhar o movimento de cenas e participantes;
3. tipo de enquadre, que vai desde o *close-up* extremo, em que se destaca uma parte do rosto (olhos ou lábios), à tomada longa extrema, em que se enquadram paisagens nas quais a figura humana é pouco visível⁷.

2. Análise multimodal do vídeo “*The more we are, the stronger we are*”

“*The more we are, the stronger we are*” é um vídeo institucional promocional, de um minuto e meio, sobre União Europeia (EU), feito para difundir a ideia do “Alargamento” e os valores que estariam embutidos na ideia de uma Europa unida. O vídeo mostra uma mulher branca sendo ameaçada, em um galpão abandonado, por estrangeiros armados, que são *experts* em artes marciais e dotados de poderes mágicos. O vídeo foi inicialmente bastante divulgado na mídia, sobretudo nas redes sociais e novas mídias nos anos de 2012 e 2013. No entanto, a Comissão Europeia, responsável pelo vídeo promocional, foi forçada a tirá-lo do ar sob a acusação de que a UE tratou de forma racista e xenofóbica outras culturas.

Para facilitar a compreensão da análise do vídeo⁸, dividi-o em *frames* (30, no total), que marcam as partes mais salientes do vídeo, isto é, os momentos do vídeo em que se percebem mudanças de cenário e/ ou de personagens mais evidentes. Em seguida, separei a análise nas três metafunções (textual, ideacional e interpessoal), incluindo os efeitos cinematográficos acima apontados relacionados ao uso de câmera (ângulo/perspectiva da câmera, movimento da câmera e tipo de enquadre) na construção dos significados multimodais no vídeo.

⁷ Para detalhes sobre os efeitos cinematográficos relacionados ao uso de câmera, ver Tan (2009).

⁸ O vídeo está disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=P0H_1RnX9zU. Acesso em 12/07/2013.

Sequência de *frames*



1



2



3



4



5



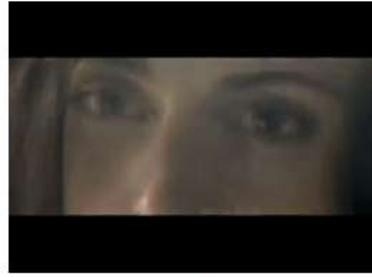
6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



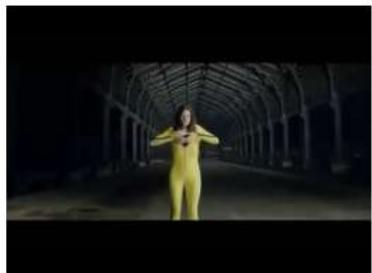
18



19



20



21



2.1 A metafunção textual

Como a metafunção textual lida com a construção das relações entre os elementos multimodais em si, de modo que seja interpretável por sua estrutura, é essa metafunção que analisa os recursos específicos do vídeo, contribuindo, portanto, para a construção dos significados contextuais no vídeo produzido. Assim, é por meio da metafunção textual, articulada a metafunções ideacional e interpessoal, que são evidenciados os efeitos cinematográficos relacionados ao uso de câmera, como o ângulo/perspectiva, movimento da câmera e tipo de enquadre.

Após os primeiros passos da personagem do vídeo andando em poças d'água (*frame 1*), observa-se, nos primeiros instantes do vídeo, a partir de um ângulo vertical da câmera (*frame 2*), a intenção de estabelecer relações de poder entre espectador e personagem. O exemplo de movimento de câmera para um ângulo vertical alto provoca a impressão de “inferiorização” da personagem, o que dá ao espectador a impressão de controle e domínio sobre a pobre mulher branca, em seus trajes de Beatrix Kiddo (personagem marcante do filme “Kill Bill”, de Quentin Tarantino), que se percebe por meio do ângulo vertical médio (*frame 3*) e uma tomada longa extrema. Está sozinha, caminhando lentamente por um amplo galpão desabitado (ela está pequena na cena - *frames 2*). Ouvimos os ecos do lugar escuro e descuidado. Vemos as poças d'água e seu

pátio central vazio. O galpão é alto. A imensidão do espaço reforça a sensação de abandono recíproco: espaço solitário e personagem solitária.

De repente, ao soar de um gongo (que marca o início de uma luta), a mulher, enquadrada em uma câmera fixa em *close-up* médio (enquadra o corpo da cintura para cima), se volta repentinamente na direção contrária à qual se dirigia (*frames* 4 e 6). E, ao som de fundo contínuo de uma música de suspense, surge um homem, em tomada longa média e ângulo vertical baixo (superior à mulher - *frame* 5), de estereótipo asiático e feroz. No extremo do galpão, ele grita sons estranhos, uma espécie de gemido oriental que faria tremer o mais corajoso dos aventureiros. Em uma tomada longa extrema, e ainda focado em um ângulo vertical baixo, o homem salta de uma viga e se exercita em movimentos marciais diversos. Posiciona-se de frente para a moça, pronto, enfim, para enfrentá-la (*frames* 8 e 10). Alternando-se entre uma câmera fixa em ângulo frontal com *close-up* extremo (*frame* 9) e *close-up* médio (*frame* 11), a mulher, então, se vê diante do começo de uma emboscada.

O segundo a entrar em cena, por meio de um ângulo frontal em *close-up* médio (*frame* 12) parece ser uma espécie de “genérico de árabe”. Ele aparece à esquerda do vídeo, com o seu olhar profundo, por trás de algumas pombas que revoam. Será um guerreiro persa, um afegão, um hindu? É algo do tipo, ou um pouco de tudo isso. Traz na cabeça um turbante e no queixo a barbicha grisalha afinada. Usa roupas coloridas, misturando o azul e o laranja. Aproxima-se da mulher brandindo a lâmina de sua monumental cimitarra. Aponta-a para a mulher com firmeza. Fica à espreita. O combate é iminente.

O terceiro a entrar em cena, que vem por meio de um movimento contínuo de câmera, que começa com uma tomada longa até um *close-up*, é um negro rastafári musculoso. Usando calças brancas de um capoeira, ele arromba uma porta lateral à direita (*frame* 13), invadindo a cena com piruetas e rabos-de-arraia (*frame* 14). Depois de várias acrobacias, ele se põe em frente à mulher e também a encara (*frame* 15). É um olhar cruzado, de grande animosidade.

Na sequência, todos os personagens são mostrados, um a um, em *close-up* em ângulo horizontal frontal, o que denota um certo envolvimento e proximidade entre eles. Assim, quando cada um dos inimigos surge, é dado um *close-up* no rosto de cada um deles (*frames* 15, 16 e 18) e no rosto da mulher, esta, em princípio, com feição de medo (*frame* 17). No entanto, quando a cena do conflito está armada, ao se vir cercada pelos três personagens, são dados dois outros *close-ups* no rosto da mulher: o primeiro, em que ela fecha os olhos (*frame* 19) e o segundo, quando começa a soprar (*frame* 20), surpreendendo o espectador com sua astúcia.

Assim, após uma tomada longa da mulher, excluindo os demais personagens da cena (*frame* 21), como em um passe de mágica, ela, em movimentos de tomada longa, se multiplica (*frame* 22) e, perante o olhar incrédulo dos seus algozes (*frame* 23), a mulher os cerca de forma surpreendente (*frame* 24). Logo em seguida, com uma câmera fixa em tomada longa e ângulo vertical alto, envolvidos pela roda da mesma mulher, multiplicada em várias, os três personagens (o “asiático”, o “genérico de árabe” e o rastafári) simplesmente desaparecerem da cena (*frames* 24 e 25), formando, assim, as estrelas da bandeira da União Europeia (*frames* 27 e 28). Por meio, então, de um ângulo horizontal frontal, buscando estabelecer um certo envolvimento com o espectador, encerra-se o vídeo com a mensagem “*The more we are, the stronger we are*” (ao centro

– *frame 29*), seguida pela bandeira da União Europeia (abaixo) e por vários círculos, com cores distintas, representando graficamente o mapa da UE (*frame 30*).

2.2 A metafunção ideacional

Conforme apontado acima, a metafunção ideacional se refere frequentemente ao conteúdo representacional ou experiencial. No vídeo em questão, percebem-se proposições significativas fundadas nos interesses ideológicos de um determinado grupo: no caso em questão, o da UE. Trata-se, portanto, da representação de uma nova Europa através da UE. No vídeo, a imagem da Europa é inicialmente representada por uma mulher branca e solitária. Solitária parece ser a palavra-chave do vídeo, pois ela é mostrada em um lugar que parece o vazio pós-industrial de uma fábrica fechada, representada pela imagem do galpão abandonado, uma imagem típica dos processos de desindustrialização e da recessão econômica. Nesse espaço desintegrado, palco de uma crise aberta, encontra-se a heroína do vídeo, que parece saber das ameaças que a espreitam.

A mensagem do vídeo “*The more we are, the stronger we are*” se relaciona diretamente ao mundo experiencial da nova UE, por meio do que chama de “Alargamento”, nome dado pela UE à sua própria política de expansão, aceitando mais países no seu espaço comum, uma vez que, em tempos de crise, o grupo corre o risco de encolher, o que justifica o contra-ataque institucional por meio do vídeo produzido. Assim, enquanto se discutem a viabilidade da moeda única e os efeitos nefastos da dissolução financeira, a presidência da Comissão Europeia investe no recado inverso: “*The more we are, the stronger we are*”. Esse é o *slogan* que fecha o vídeo, mostrando que quanto maior for seu número de participantes, mais forte será a UE.

2.3 A metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal se baseia na construção da atitude orientacional em relação a destinatários e públicos presentes e potenciais, e em relação ao conteúdo representacional dos discursos, no que diz respeito às relações e avaliações sociais a partir de um ponto-de-vista particular. No vídeo “*The More We Are The Stronger We Are*”, a identidade da Europa é ideologicamente construída para o telespectador a partir de um ponto-de-vista particular: uma pobre mulher indefesa e solitária (a “Chapeuzinho Amarelo”), que, ao soar do congo, se depara com os fantasmas do “multiculturalismo”, que se corporificam na penumbra do lugar. Parece um terrível pesadelo, no entanto, a moça não perde a serenidade. A mulher tem que enfrentar, ao mesmo tempo, o asiático, o “árabe” e o Brasil, representados estereotipicamente.

Assim, no espaço ermo de um galpão abandonado, a moça se encontra acuada pelos três personagens, que são construídos como monstros bárbaros que ameaçam sua integridade física e, é claro, cultural: a fúria do oriental; a crueldade do árabe; a agressividade do negro.

Com efeito, o que se deve perguntar é: por que as três figuras que aparecem em cena querem enfrentar a mulher? É possível perceber, nesse enfrentamento, que a mulher – a única mulher presente – é a própria Europa, construída por meio de uma

feminilidade acolhedora. Todavia, seu ideal de acolhimento está em risco. Os outros personagens são encrenqueiros, briguentos e maus. Em suma, são homens acuando uma mulher. Pairam sobre ela os perigos que perturbam as mulheres sós, nos lugares ermos e abandonados.

Constroem-se, assim, figuras estereotipadas de caricaturas de fobias europeias (o “chinês, o “turco” e o “brasileiro”) que ameaçam a Europa (pobre mulher branca, solitária, elegante e serena), jogada à sua própria sorte. Ao final do vídeo, no entanto, o temor parece não mais existir. Desaparecem, assim, as ameaças da “barbárie islâmica”, do crescimento indiano, do “enigma chinês”, da insondável “autossuficiência nipônica”, da “emergência brasileira”. Quando a roda da mulher, multiplicada em várias, se completa ao redor dos “monstros”, estes são subitamente civilizados e todos se sentam, dispostos ao entendimento. A proposta, então, do programa de “Alargamento” da EU, repleta de construções abertamente eurocêntricas e xenofóbicas, faz desaparecer com o restante do mundo. Seria esse o ideal europeu?

3. À guisa de conclusão: repensando as práticas de letramento escolares à luz dos multiletramentos

Ao trazer para o presente artigo uma análise multimodal de um vídeo institucional sobre a União Europeia, penso ter respondido à pergunta anunciada na introdução: como construir sentidos multimodalmente?

Por meio da releitura da abordagem teórico-analítica da Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1978) e da Semiótica social (KRESS & VAN LEUWEN, 1996; LEMKE, 1998), fazendo uso das três metafunções contidas nessa abordagem (textual, ideacional e interpessoal), bem como de alguns efeitos cinematográficos relacionados ao uso de câmera, como o ângulo/perspectiva da câmera, movimento da câmera e tipo de enquadre, foi possível mostrar que a metafunção textual, que inclui os efeitos cinematográficos relacionados ao uso de câmera, lida com a construção das relações entre os elementos multimodais em si. Isso, por sua vez, se relaciona à metafunção ideacional, que apresenta as conjunturas, para dizer o que está acontecendo, por meio de uma determinada estrutura textual. Ao lidar com as conjunturas, o meio multimodal, no caso o vídeo, não apenas (re)apresenta um determinado conteúdo, mas também constrói uma atitude orientacional em relação a esse conteúdo apresentado, bem como a destinatários e públicos presentes e potenciais (a metafunção interpessoal).

Com base na construção de sentidos possibilitada pela análise multimodal envolvendo as três metafunções, tive, então, como objetivo não apenas mostrar que, cada vez mais, há uma crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, conforme o Grupo da Nova Londres já apontava, mas chamar a atenção, sobretudo, para a questão do olhar crítico sobre o que circula na internet.

Quando se pensa na escola, é preciso reconhecer que nossos alunos de hoje já não são os mesmos. Suas vivências, que, em geral, são cada vez mais globais, lhes possibilitam lidar com uma imensa diversidade cultural. É nesse sentido que precisamos considerar, segundo Rojo (2009), uma educação linguística que veja nossos alunos como sujeitos inseridos em práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar, e que, portanto, possibilite-lhes participar de diferentes práticas letramentos, ou melhor, de multiletramentos, visto que as práticas de “letramento da letra” parecem não ser mais,

por si sós, suficientes para dar conta de preparar os alunos para os textos que se apresentam cada vez mais multifacetados na contemporaneidade.

Contudo, ao propor, justamente para discutir a questão dos Multiletramentos nas escolas contemporâneas, uma análise multimodal de um vídeo, minha intenção não é a de desvalorizar a escrita como prática de letramento escolar. De forma alguma a escrita é prescindível. Entender as práticas de letramento como práticas multimodais de construção de sentidos possibilita-nos, de alguma forma, repensar a cultura grafocêntrica, em que a língua escrita é vista como o único meio socioculturalmente autorizado de produção e divulgação do conhecimento. A escrita, portanto, não passa a ser mais vista como o centro a partir do qual se constrói conhecimento, mas como um modo que, somado a outros, como a imagem em movimento e o som, contribui para construir sentidos no mundo social.

Assim, é possível repensar a própria condição do “ser letrado” no século 21, que não se restringe a ler e interpretar textos escritos; nem seria apenas reconhecer e transitar por diferentes espaços hipertextuais no mundo digital, mas, sobretudo, buscar compreender os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão do que circula no mundo digital, aprendendo a interpretar e avaliar criticamente o que circula na internet. Nesse sentido, ao discutir a questão dos “multiletramentos” neste trabalho, busquei trazer uma perspectiva crítica, interpretando e avaliando um vídeo institucional que teve ampla circulação na internet, com o intuito de entender as implicações de tal relação na ordem do saber e do poder e suas possibilidades de mudanças nas práticas de letramento escolares.

Lidar com essa relação é, a meu ver, um caminho profícuo para mostrar como a construção multimodal de sentidos pode contribuir para o questionamento de forças ideológicas de poder e saber, com vistas à emancipação e transformação do indivíduo (FREIRE, 1981). É, portanto, na perspectiva do letramento crítico que se reconhece que “não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1975, p. 32).

Ao buscar relacionar essa questão entre saber e poder em um vídeo institucional, procurei, portanto, apresentar uma postura crítica em relação às ações e às dominações sociais existentes. Tal postura é talvez o que nos possibilita, como usuários dos meios digitais, construir significados, dentro da interculturalidade multitudinária, que nos levem à autonomia e não ao autismo (GARCIA CANCLINI, 2005). Assim, entendo, portanto, que toda prática de letramento tem um papel fundamental no processo de autonomia, processo esse que envolve esclarecimento, emancipação e formação da criticidade dos discentes.

Multimodal meaning construction in an institutional video: (new) multiliteracies for school

ABSTRACT: The objective of this paper is to discuss and rethink about knowledge construction by means of multimodal elements, in order to answer the following question: how to construct multimodal meanings? To do so, I reread the Social Semiotics theoretical-analytical approach (HALLIDAY, 1978; KRESS & VAN LEUWEN, 1996; LEMKE, 1998) so as to carry out a multimodal analysis of an institutional video about European Union, which has circulated worldwide on television channels and social networks on internet. With the video discussion and analysis, I intend to show how schools need to embed multiliteracies in order to try to respond to multifaceted requirements in the contemporary world.

KEYWORDS: Multiliteracies; multidodality; critical literacy; internet; school.

Referências

BARTON, D & HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London, Routledge, 1998.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, April 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.htm>. Acesso em: 20/06/2012.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge. 2000.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1975.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis. 1996.

GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold. 1978.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the newbasics. *Assessment in Education*, 10(1), 2003.

KRESS, G. e van LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

LEMKE, J. Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science*. London: Routledge, 1998.

_____. Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. *Visual Rhetoric in a Digital World*. Comp. Carolyn Handa. Boston: Bedford/St. Martin's, 2004.

LUKE, A. Foreward. In: McLaughlin, M. and Devoogd, G. *Critical Literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York, Scholastic. 2004.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. 1996.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9(5): 1-5. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. acesso em: 15/02/2011.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TAN, S. (2009), A Systemic Functional Framework for the Analysis of Corporate Television Advertisements, in E. V. a. A. J. M. Guijjaró (ed), *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues*. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 157 - 182.

Data de envio: 18/03/2014

Data de aceite: 02/03/2015

Data de publicação: 23/04/2015