

Artigo / Article

Videoclipe no ensino médio e o desafio de integrar os modos semióticos

Music videos in high school and the challenge of integrating semiotic modes

Flávia Azambuja* 

flaviaazambujaalves@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8674-5342>

Clara Dornelles** 

claradornelles@unipampa.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-6472-7354>

Táise Simioni*** 

taisesimioni@unipampa.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9778-7393>

Resumo

Este artigo analisa como os modos semióticos foram mobilizados em uma tarefa de leitura e interpretação de um videoclipe realizada por alunos do Ensino Médio. Os dados foram gerados a partir de uma tarefa elaborada para uma *WebQuest* e das atividades desenvolvidas em aula, registradas em áudio e transcritas. O referencial teórico problematiza a multimodalidade e o videoclipe como gênero. A análise demonstrou que, em alguns momentos, a tarefa permitiria a almejada integração de diferentes semioses. A análise da leitura dos alunos, por sua vez, revelou que a construção de sentidos pode se pautar (i) em pistas verbais e imagéticas (o que demonstra que os alunos compreenderam que um texto pode ser composto por outras semioses, além da verbal) tomadas como entidades discretas ou (ii) na integração entre as diferentes semioses, embora a segunda forma tenha sido menos frequente. Assim, confirmamos o desafio de uma interpretação que integre modos semióticos.

Palavras-chave: Leitura; Tarefa; Atividade; Análise semiótica; Multimodalidade.

* Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil.

** Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil.

*** Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil.

Abstract

This article analyzes how semiotic modes were deployed by high school students in a reading and interpretative task regarding a music video. The data were generated from a task developed for a WebQuest and from activities developed in class, recorded in audio and transcribed. The theoretical framework problematizes multimodality and music videos as a genre. The analysis showed that, at times, the activity would enable the desired integration of different semiotic modes. The analysis of the students' reading, in turn, revealed that the meaning making processes can be based on (i) verbal and imagetic cues (which shows that the students understood that a text can be established by other modes, verbal mode aside) taken as discrete entities or (ii) in the integration of the different modes, although the second procedure was less frequent. Thus, we confirm the challenge of an interpretation that integrates semiotic modes.

Keywords: Reading; Task; Activity; Semiotic Analysis; Multimodality

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa-ação que implementou e avaliou uma metodologia para o ensino de leitura de textos na escola que levasse em consideração a sua natureza multimodal. “As representações são sempre múltiplas”, afirmam Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. viii), ao justificarem a produção de uma obra sobre *multimodalidade*, em que buscam as conexões entre os diferentes modos semióticos. A discussão feita pelos autores está fundamentada na proposição de que os sentidos dos textos não são construídos estritamente pela linguagem verbal, no entanto os modos semióticos não linguísticos têm sido tradicionalmente negligenciados nos estudos na área da linguagem e também na escola. Assim como têm sido ignorados os aspectos multimodais da própria linguagem verbal¹.

A pesquisa-ação a que este trabalho remete ocorreu em uma turma de 3º ano do Ensino Médio (EM), no interior do Rio Grande do Sul (RS). A intervenção foi desenvolvida em uma escola pública estadual, e a turma que dela participou era composta em sua maioria de mulheres. Em uma etapa diagnóstica, que não será objeto de análise neste artigo, os alunos apresentaram uma leitura que considerava apenas o nível linear de textos em geral, além de externalizarem estereótipos sobre a representação da mulher. A investigação partiu do desafio de levar um gênero de texto multimodal – o videoclipe – para a sala de aula e conduzir a prática pedagógica seguindo pressupostos que orientam para um olhar integrativo dos diferentes modos semióticos.

Apoiando-nos em referencial teórico que desenvolve reflexão sobre e problematiza a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; LEMKE, 2010) e, de modo específico, o videoclipe enquanto gênero multimodal (MOZDZENSKI, 2013), nosso objetivo foi analisar como os modos semióticos são mobilizados em uma tarefa de leitura proposta pela professora e na interpretação de um videoclipe feita pelos alunos.

¹ Lima-Lopes (2015) exemplifica o caráter multimodal do texto verbal, especificamente em gêneros escritos, a partir da análise da tipografia como elemento importante para a construção de significados.

Na sequência, apresentamos a discussão sobre a multimodalidade e sobre o gênero videoclipe que sustentam nossa pesquisa. Depois, descrevemos a metodologia utilizada e propomos a análise. Por fim, apresentamos as conclusões da análise e de seus resultados.

1 Multimodalidade e modos semióticos

Assumindo a perspectiva da semiótica social, a partir de Kress e van Leeuwen (2006), entendemos que *modos semióticos* são recursos utilizados para produzir sentidos e se manifestam tanto verbal (oralmente ou por escrito) quanto não verbalmente; neste caso, em: sonoridade, imagem, cor, textura, movimento. Também a partir dos autores, compreendemos que os diferentes modos semióticos não estão em oposição, mas são complementares. Assim, o que é entendido como o conteúdo verbal se mescla a outros modos semióticos como a cor da letra, o tamanho, a escolha da fonte, por exemplo. Nessa mesma linha de raciocínio, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que um texto oral nunca é apenas verbal, uma vez que envolve a combinação com expressões faciais, gestos e posturas, evidentemente, quando não são apenas gravações em áudio. Nesse caso, entendemos que, ainda assim, o tom da voz, pausas e entonação, por exemplo, compõem os diferentes aspectos que agregam sentidos a uma dada situação de interação comunicativa.

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 177), “qualquer texto cujo sentido seja produzido por meio de mais de um código semiótico é multimodal”². Embora textos multimodais sempre tenham existido, as novas mídias amplificam a possibilidade de consumo e produção desse tipo de texto, promovendo demandas de interpretação textual diferenciadas. Na análise dos textos multimodais,

[...] a questão que surge é se os modos [semióticos de um mesmo texto] devem ser analisados separadamente ou de maneira integrada; se os sentidos do todo devem ser tratados como a soma dos sentidos das partes, ou se as partes devem ser analisadas na medida em que interagem e afetam umas às outras³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

O desafio, na análise de textos multimodais, é construir uma interpretação que não trate os diferentes modos semióticos como unidades discretas, a exemplo do que fazemos com as unidades em análises de cunho linguístico. Para Kress e van Leeuwen (2006), os modos de representação não são recursos comunicacionais e culturais autônomos, nem são empregados discretamente, por isso a relevância de se pensar na relação entre eles, a partir da reflexão sobre a multimodalidade. Por outro lado, também não se pode atribuir um valor fixo a cada modo semiótico; isso quer dizer que, dependendo da intencionalidade do texto, é possível que a

² Nossa tradução de: “any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal”.

³ Nossa tradução de: “the question arises whether the products of the various modes should be analysed separately or in an integrated way; whether the meanings of the whole should be treated as the sum of the meanings of the parts, or whether the parts should be looked upon as interacting with and affecting one another”.

natureza de alguma das modalidades possibilite integrar melhor o efeito de sentido que se quer compor. Por exemplo, em alguns textos multimodais, como filmes, predomina a imagem em movimento, porém, pode-se criar uma sucessão de imagens em que a sonoplastia tenha um impacto maior na construção de sentido; ou dotar uma imagem estática de movimento, como quando vemos uma foto de alguém soprando um dente de leão ou de uma flor com as pétalas caindo.

Lemke (2010), ao problematizar o letramento multimidiático, observa que, nos primeiros anos de escolaridade, a imagem se faz presente em maior medida nas produções textuais dos alunos do que nos anos finais. Embora muitas vezes tais produções não sejam objeto de análise na escola, o autor entende que elas assumem um lugar importante no processo de letramento das crianças, recursos que se perdem conforme os estudantes avançam as séries. Para Kress e van Leeuwen (2006), ainda que as imagens estejam presentes em produções realizadas por estudantes em diferentes componentes curriculares, verifica-se que as produções não recebem a devida atenção dos professores. Para mais, os trabalhos escolares são, em geral, analisados por seu conteúdo verbal, constituindo a escrita como o modo semiótico dominante.

Justamente por compreenderem que é necessário promover na escola espaços para a valorização das diversidades culturais, linguísticas e dos diferentes modos semióticos e meios de comunicação, *The New London Group* (1996) lançou um manifesto por uma pedagogia dos multiletramentos que considera a maneira como essas diferenças interferem na interpretação. Conforme o grupo,

A pedagogia dos multiletramentos [...] foca em modos de representação muito maiores do que a língua apenas. Esses modos diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. [...] Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e outros modos de construir sentidos se tornam recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo reconstruídos por seus usuários, conforme eles trabalham para alcançar propósitos culturais variados⁴ (NLG, 1996, p. 64).

No processo de multiletramentos, novas identidades emergem, uma vez que diferentes visões do mundo são reconhecidas e negociadas, produzindo conhecimentos nem sempre previstos pelo professor. A pedagogia dos multiletramentos percebe o aluno como produtor de sentidos (COPE; KALANTZIS, 1996) e o professor como um guia, que age a partir de propostas pedagógicas situadas, ancoradas na compreensão da linguagem como prática social, e que visam constituir espaços propícios para a aprendizagem.

Esta maneira de pensar o ensino e a aprendizagem se coaduna com a perspectiva de que a leitura não está subjugada aos limites do texto, nem depende exclusivamente do leitor e do

⁴ Nossa tradução de: “A pedagogy of multiliteracies [...] focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural and social effects. [...] Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes “

seu conhecimento prévio (KOCH, 2003). Nessa perspectiva, concebe-se o leitor como um “agente por natureza, que, ao ler, reescreve o escrito⁵, altera e reconstrói sentidos, reposiciona peças da construção [de] uma realidade firmada na multiplicidade” (OLDONI; FREITAS, 2017, p. 18).

2 Videoclipe: um gênero textual multimodal

Mozdzenski (2013, p. 102) destaca a necessidade de se “discutir o videoclipe como um gênero textual flagrantemente multimodalizado”. Como mostram Oldoni e Freitas (2017), as novas tecnologias de informação e de comunicação permitiram o surgimento de novos gêneros, que integram diferentes modos semióticos, como signos verbais, imagens em movimento e sons. Segundo os autores, os vídeos, por exemplo, “projetam sentidos que não podem ser apreendidos se baseados nos valores individuais de cada um desses planos de comunicação” (OLDONI; FREITAS, 2017, p. 21). Para Nercolini e Holzbach (2009), embora os vídeos não sejam um gênero novo, reconfigurações no seu modo de circulação (da TV para o *YouTube*) trazem também revisões no seu processo de produção, na estética e na audiência.

Conforme Mozdzenski (2013, p. 104), os vídeos “constituem um excelente material para investigar a multimodalidade textual”, uma vez que neles estão articulados:

- Textos verbais essenciais: letras das canções (canção = letra + melodia);
- Textos verbais acessórios: por exemplo, diálogos incidentais ou elementos textuais gráficos integrantes das imagens do próprio videoclipe;
- Componentes paratextuais: créditos e textos informativos que acompanham marginalmente os vídeos, inseridos pelos canais televisivos, tais como nome do artista, título da canção e do álbum, gravadora, diretor do vídeo, logotipo do canal, etc.;
- Música: organização melódica, rítmica e harmônica das canções;
- Sons eventuais: ruídos e efeitos sonoros, como por exemplo, sons de motor de carro, trovões, pássaros cantando, etc.;
- Imagem: cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem e edição, layout da tela, e uma série de outros modos semióticos imagéticos que lhe são característicos (MOZDZENSKI, 2013, p. 104)⁶.

⁵ Destacamos que, na perspectiva adotada neste trabalho, a reescrita pode contemplar todos os modos semióticos, não ficando restrita apenas à linguagem verbal escrita.

⁶ Uma discussão mais detalhada sobre a leitura dos sons e das imagens em um videoclipe vai além dos limites deste trabalho. Para um aprofundamento da discussão, embora não necessariamente com relação a esse gênero, sugerimos a leitura de van Leeuwen (1999), que propõe a integração entre a análise da fala, da música e de

Quanto ao contexto de sala de aula, segundo Remenche e Silveira (2017), a difusão dos vídeos nas mídias sociais, o que permite seu acesso e compartilhamento por diversos dispositivos móveis, traz a esse gênero “grande potencial para a exploração de práticas multiletradas em sala de aula” (REMENCHE; SILVEIRA, 2017, p. 112). As autoras defendem que a leitura de gêneros multimodais, no contexto da sala de aula, contribui para a formação de um sujeito leitor “como um ser dialógico, que produz sentido para os diferentes textos e contextos em que está inserido na sociedade” (REMENCHE; SILVEIRA, 2017, p. 113).

Teixeira e Litron (2012) explicitam que uma das dificuldades do trabalho com textos multimodais na escola é a possibilidade de didatizá-los “sem perder seu caráter múltiplo, simultâneo e não linear” (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 176). Segundo as autoras, “ler o videoclipe como um texto multimodal não é apenas ver a narrativa que se apresenta na sequência de imagens, mas relacionar tal sequência à música, aos cortes de cena, às tomadas de câmera, às danças dos participantes e às linguagens intercaladas” (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 177). Assim, salienta-se a ideia de que um texto multimodal não corresponde à mera soma dos vários modos semióticos que o constitui, como foi discutido na seção anterior e em Pasquotte-Vieira *et al.* (2012).

Na próxima seção, tratamos acerca da metodologia. Descrevemos os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e a forma de análise. Para mais, trazemos informações relevantes sobre o foco da análise, o videoclipe em torno do qual a tarefa da *WebQuest* sob análise foi construída.

3 Metodologia

Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados durante uma intervenção em uma escola pública estadual da cidade de Bagé - RS⁷. A intervenção aconteceu por cerca de três meses, de julho a setembro de 2018, e foi planejada e implementada pela primeira autora deste artigo, que, no referido contexto, atuou como professora-pesquisadora. Os participantes da intervenção foram uma turma de 3º ano do Ensino Médio composta por 18 meninas e três meninos. Os alunos tinham entre 15 e 18 anos. O uso dos dados dos alunos foi garantido por meio de um termo de consentimento assinado pelos estudantes ou por um responsável. No documento citado, as pesquisadoras garantiram o anonimato dos estudantes, que foram identificados, neste artigo, por pseudônimos.

A intervenção em sala de aula ocorreu por meio de uma *WebQuest*, disponível no link <https://flaviaza1.wixsite.com/mulheremusica>, em que os alunos leram textos multimodais, em

outros sons, e Machin e Jaworski (2006), que discutem como as imagens podem construir uma aparência de realidade.

⁷ A intervenção fez parte da pesquisa-ação analisada na dissertação de Azambuja (2018), desenvolvida no Mestrado *Metainferência: uma proposta para a leitura de textos multimodais*, da Universidade Unipampa. Neste artigo, utilizamos dados gerados nessa intervenção, porém submetidos a uma reanálise.

sua maioria videoclipes que tinham como temática diferentes representações de mulher, e realizaram atividades que buscavam levar a uma interpretação que associasse os diferentes modos semióticos. A *WebQuest* se desenvolveu em 15 tarefas, culminando na realização de uma exposição multimidiática, apresentada em um evento público, em que os estudantes usaram diferentes mídias para produzir textos sobre representações de mulher.

No presente trabalho, adotamos uma perspectiva qualitativa de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006) para analisar como os modos semióticos são mobilizados em uma tarefa de leitura proposta e se os estudantes pautam e como suas interpretações nestas diferentes semioses. Os dados compreendem excertos transcritos de aulas relacionados às diferentes etapas da atividade centrada no videoclipe “Desconstruindo Amélia”⁸, que faz parte da tarefa 11 da *WebQuest*. Esse videoclipe foi escolhido por fazer parte da segunda metade da intervenção, momento em que os alunos já demonstravam entender o videoclipe como um texto. Além disso, o clipe mantém uma relação intertextual com o clipe “Desconstruindo Amélia” já lido pelos alunos, o que acreditamos que contribuiria para uma leitura mais aprofundada em relação à temática da representação da mulher.

O clipe “Desconstruindo Amélia” tem algumas particularidades. Ele não é um clipe oficial; foi lançado por um fã clube da cantora Pitty em homenagem ao seu aniversário de 34 anos, em 07 de outubro de 2011. É constituído por cenas de outros clipes, assim como por cenas de bastidores, criando a colagem de imagens oficiais, montada para construir sentidos relacionados ao que trata a música. Este tipo de produção somente se torna possível porque o público hoje também é produtor de conteúdo e utiliza meios como o site *YouTube* para distribuir textos de sua autoria. No canal *Pitty News*, canal do fã clube produtor do clipe, não é possível encontrar mais informações acerca do clipe. Nesse canal, há um compilado de vídeos em que a cantora aparece e poucos vídeos produzidos pelo próprio canal. Em busca de mais informações, encontramos duas páginas na rede social *Facebook* com o nome *Pitty News*, não sendo possível identificar qual página corresponde ao fã clube responsável pelo videoclipe.

Destacamos que, neste trabalho, entendemos tarefa como um convite à realização de atividades pelos alunos. Já a atividade é entendida como a concretização das propostas, Dado que o que foi proposto e o que foi realizado podem não necessariamente coincidir (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; GARGIULO; BULLA; SCHLATTER, 2009). A partir disso, na seção seguinte, analisamos as tarefas e as atividades de pré-leitura, leitura e (re)leitura⁹ da tarefa 11 da *WebQuest* mencionada anteriormente, para analisar a mobilização dos modos semióticos. Por fim, sugerimos reformulações nas tarefas para ampliar as possibilidades de articulação entre as diferentes semioses na leitura.

⁸ O videoclipe lido na tarefa está disponível em: <https://cutt.ly/AffOhIu>.

⁹ Todas as tarefas da *WebQuest* seguem a seguinte estrutura: pré-leitura, leitura (com a explicitação de seu objetivo) e (re)leitura, que consiste em proposta de pós-leitura.

4 Análise da tarefa de leitura e da leitura dos estudantes

Nesta seção, com base na distinção feita anteriormente entre tarefa e atividade (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; GARGIULO; BULLA; SCHLATTER, 2009), pretendemos analisar como os modos semióticos são mobilizados em uma tarefa de leitura proposta pela professora e na interpretação do videoclipe feita pelos alunos. A tarefa 11 da *WebQuest*, que propõe a leitura do videoclipe “Desconstruindo Amélia”, segue diretamente duas outras tarefas com as quais estabelece relações indiretas. A tarefa 9 propõe como objetivo de leitura “perceber qual é a representação de homem e de mulher por meio do vocabulário” no videoclipe “Ai, que saudades da Amélia”¹⁰. Por sua vez, a tarefa 10 propõe “refletir sobre a representação da mulher nas paródias¹¹ ouvidas”. Abaixo, na Figura 1, apresentamos a tarefa 11 integralmente.

Figura 1. Tarefa 11 da *WebQuest*

The image shows a screenshot of a WebQuest task page. The text is as follows:

Tarefa 11: "E eis que de repente, ela resolve então mudar"

Pré-leitura: vamos trabalhar com a música "Desconstruindo Amélia". Consegue **perceber a relação** com a música anterior com base no título? (Recurso A)

Objetivo de leitura: Estabelecer **relação** com a música "Ai, que saudades da Amélia" (Recurso B)

(Re)leitura: será que encontramos **outros textos** que se relacionem e tratem sobre mulher?

Recurso 11:

A

B

At the bottom, there is a video player showing a scene from the music video "Pitty - Desconstruindo Am...".

Fonte: Azambuja (2018).

A organização das tarefas nessa sequência possibilitou a garantia de que, ao chegarem à tarefa 11, os alunos já conheceriam a música¹² “Ai, que saudades da Amélia” (tarefa 9). Além

¹⁰ O videoclipe está disponível em: <https://youtu.be/zEjQl9PZZ-s>.

¹¹ A paródia está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WgOAurDa_ko.

¹² Conforme Mozdzenski (2013), música refere-se aos elementos rítmicos, melódicos e harmônicos da canção que, por sua vez, é considerada como a associação entre letra e melodia. No planejamento da *WebQuest*, optou-se pelo uso popular da palavra “música” para que o sentido pretendido fosse mais acessível aos alunos. Neste

disso, a tarefa 10, que propõe leitura de paródia sobre esta e outras músicas, promove a possibilidade de construir uma leitura feminista da personagem Amélia. Isto foi possível a partir da leitura das paródias “Liberte Amélia”¹³, proposta pela professora, e “Não pense que me ofende ao me chamar de feminista”¹⁴, sugerida por uma das alunas.

Em relação à multimodalidade, a proposta de leitura na tarefa 9 focaliza o modo verbal, pois solicita que as representações de mulher e homem do videoclipe de “Ai, que saudades da Amélia” sejam percebidas por meio de uma análise lexical. A tarefa 10, de modo similar, embora também proponha leitura de videoclipes, enfatiza o conteúdo verbal dos clipes, ao solicitar, por exemplo, que os estudantes analisem a representação da mulher nas letras das paródias. Assim, nos enunciados destas tarefas, não há nenhuma menção ao conteúdo não-verbal dos clipes.

Como pode ser observado na Figura 1, a tarefa específica sobre o vídeo de Pitty (tarefa 11) intitulava-se: “E eis que de repente, ela resolve então mudar”. Na pré-leitura, utiliza-se como recurso uma biografia da cantora (recurso A) e solicita-se que os estudantes reflitam sobre a relação do título da música “Desconstruindo Amélia” com uma música discutida anteriormente. Nesse sentido, o foco da atividade de pré-leitura não estava restrito à semiose verbal. Por um lado, no caso de “Desconstruindo Amélia”, os alunos teriam acesso, até esse momento da tarefa, ao título da música e à biografia da cantora. Por outro, nos recursos disponíveis na tarefa 9, referentes à música “Ai, que saudades da Amélia”, os alunos poderiam recuperar conteúdos de semioses não verbais, como a melodia da música.

O excerto 1 apresenta transcrição do momento em que a professora orientou para a pré-leitura do videoclipe em sala de aula, visando à construção de hipóteses de leitura, as quais estão destacadas em *itálico*.

(1) Pré-leitura da tarefa 11

Professora-pesquisadora: A gente ouviu a música que fala da Amélia né? Então, o que vocês acham que pode dizer essa?¹⁵

Gisele¹⁶: *O contrário.*

Professora-pesquisadora: Tá, mas o que é o contrário?

Cristiano: Ela não fazer o que ele quer.

Professora-pesquisadora: Ela não fazendo o que ele quer, tá, pode ser, ela não fazendo o que ele quer, mais alguma hipótese, alguém acha, vocês o que vocês acham?

Maria: *Trazer um conceito diferente de mulher.*

artigo, mantemos este uso em função dos excertos que mencionam a palavra “música” como sinônimo de canção.

¹³ O videoclipe está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WgOAurDa_ko.

¹⁴ O videoclipe está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nIAhupbZW2Q>.

¹⁵ Nas transcrições não foram feitas alterações que conformassem os trechos à norma culta escrita.

¹⁶ A fim de preservar em sigilo a identidade dos participantes, foram usados pseudônimos na análise, conforme foi mencionado na seção de metodologia.

Professora-pesquisadora: Vai trazer outras mulheres talvez, um conceito diferente de mulher, tá porque ele fala, Amélia que era mulher de verdade, então vai trazer um conceito diferente sobre mulher.

Marta: *Eu acho que ela vai seguir a mesma coisa.*

Professora-pesquisadora: Vai seguir a mesma coisa.

Aline: Eu quero fazer uma pergunta. Esse texto aqui, “e eis que de repente ela resolve então mudar”, tem a ver com a música?

Professora-pesquisadora: Sempre as tarefas, os títulos têm a ver com a música.

Aline: *Tá, então eu acho que ela vai seguir e vai dar um troço na cabeça dela e ela resolve mudar.*

Professora-pesquisadora: Ó, outra hipótese.

Marta: Ó, essa é boa.

Professora-pesquisadora: Já temos três hipóteses diferentes aí ó, viu? Vai dar um troço é ótimo, vai dar um troço e ela vai.

Nesse primeiro excerto, referente à etapa de pré-leitura, a professora orienta os alunos na construção de hipóteses a partir do título da música “Desconstruindo Amélia”, lembrando-os “da música que fala da Amélia” e questionando-os sobre o que achavam que a música desta tarefa poderia “dizer”. O uso de verbos *dicendi* pela professora pode sugerir uma ênfase na semiose verbal para a construção das hipóteses. Os alunos colaborativamente constroem três hipóteses validadas pela professora: que a música desta tarefa trará “o contrário” da primeira; que a música desta tarefa apresentará um conceito diferente de mulher; que Amélia resolverá mudar porque “vai dar um troço na cabeça dela”. Esta última hipótese se construiu a partir da reflexão da aluna Aline sobre o título da tarefa: “e eis que de repente, ela resolve então mudar”. As hipóteses dos alunos trazem indícios de uma reflexão sobre a representação da mulher nesse videoclipe. Os alunos haviam discutido a música que trazia como personagem Amélia, que era uma mulher submissa, sem vaidade, logo, quando o aluno diz que será “o contrário”, é provável que esteja retomando essas discussões anteriores. Na segunda hipótese, a aluna parece entender que há um conceito de mulher na música “Ai, que saudades da Amélia”, que será distinto do conceito em “Desconstruindo Amélia”. Por fim, na última hipótese, há a explicitação de um movimento de aproximação inicial e posterior afastamento nas representações de Amélia das duas músicas, já que a aluna afirma que “vai dar um troço”, ou seja, uma mudança irá ocorrer.

Assim, a pré-leitura, no contexto da sala de aula, inseriu os estudantes no processo de leitura, porém com foco na semiose verbal. Levando em consideração a discussão de Kress e van Leeuwen (2006) e Lemke (2010), que defendem a necessidade de integrar diferentes semioses na leitura do texto multimodal, entendemos, a partir da análise, que já na tarefa de pré-leitura, na *WebQuest*, tal integração deveria ser mobilizada de forma mais direta. E isto poderia ser feito por meio de um questionamento que associasse o título do vídeo “Desconstruindo Amélia” a cenas dos vídeos das tarefas 9 e 11, possibilitando que o aluno percebesse as relações intertextuais a partir da integração entre as semioses verbal, imagética (cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem e edição, *layout* da tela), rítmica, melódica e harmônica (MOZDZENSKI, 2013). A partir desse questionamento, os estudantes poderiam perceber, por exemplo, que, enquanto em “Ai, que saudades da Amélia”,

o compositor e cantor é um homem, em “Desconstruindo Amélia”, é uma mulher que protagoniza esses papéis, o que lhes permitiria elaborar hipóteses a respeito das diferenças nos modos de representação da Amélia nos dois videoclipes.

A sequência da tarefa é desenvolvida com o objetivo de testar as hipóteses construídas pelos alunos sobre a relação entre as duas músicas (tarefas 9 e 11). Após assistirem ao videoclipe da tarefa 11 (recurso B), a professora explica que é um clipe feito por fãs e retoma a hipótese de que teria acontecido um “troço” (ver excerto 1) com a personagem do clipe de Pitty. O excerto 2 mostra como a aluna Aline confirma similaridades e diferenças entre as Amélias representadas nos dois videoclipes, confirmando sua hipótese a partir das pistas verbais da letra (a letra diz: “Filho dorme, ela arruma o uniforme” e “O ensejo a fez tão prendada / Ela foi educada pra cuidar e servir”) e do título da música, conforme destaques em *itálico*. A professora reforça a ênfase na semiose verbal, utilizando, mais uma vez, os verbos *dicendi*, também em destaque.

(2) Testando hipóteses

Professora-pesquisadora: Eu queria que vocês primeiro pensassem então que relação que vocês acham que tem com a Amélia. Acho que a hipótese da Aline é, foi, ela realmente tem um troço né, ela teve um troço e de repente resolveu mudar, mas eu não... o que vocês acharam? Quero ouvir vocês. Qual é a relação que tem com a Amélia? Como que é essa relação?

Aline: Eu acho que é diferente e igual, começa sendo igual ao que era com a Amélia, *cuida da casa e tudo e depois ela começa, como diz a música, desconstruir a Amélia, aí ela já faz diferente.*

Cristiano: (ininteligível)

Professora-pesquisadora: Mas ao mesmo tempo *ela diz*, ela cuida os filhos e depois que ela vai pra balada, tem alguma coisinha em comum com a Amélia ali né? Tem a questão da casa, tem a questão, ainda tá presente, só que ela faz outras coisas além né do... E eu acho que ela faz uma coisa assim que é interessante que vai além da Amélia, ela traz outros discursos, *ela fala* nem serve, nem objeto né. [...] *Ela fala* do Balzac, não sei se vocês já ouviram falar nesse autor, é um autor que ele falava que, ele escrevia sobre mulheres e ele escrevia sobre as mulheres balzaquianas, já ouviram falar nisso? As mulheres balzaquianas são as mulheres quando chegavam aos 30 e que naquela época assim, seriam mulheres velhas.

Nesse excerto, a partir da reflexão da aluna Aline, a professora-pesquisadora elabora uma análise segundo a qual ambas as Amélias (original e desconstruída) têm em comum o cuidado com a casa, que ainda parece ser uma responsabilidade da mulher, mas a desconstrução da Amélia se dá por não ser um trabalho que limita a mulher, já que ela faz coisas que vão além do trabalho doméstico. Essa interação evidencia um momento em que a análise se centra nas considerações da professora, o que pode ser consequência de um momento ainda incipiente da construção dos alunos como leitores autônomos.

Considerando a sugestão já dada de que a tarefa de pré-leitura buscasse associar semioses verbais e não verbais, pensamos que, no momento de os alunos confirmarem ou não suas hipóteses, o professor poderia, de maneira explícita e sistemática, prosseguir na construção de tarefas que exigissem dos alunos a seleção de cenas do videoclipe como justificativa.

Após o momento de testagem de hipóteses, ainda dentro do que a tarefa prevê como etapa de leitura, a professora pede aos alunos que respondam por escrito, para a aula seguinte,

a duas perguntas: “como o clipe ajuda a desconstruir Amélia?” e “como a imagem da cantora no clipe auxilia nessa desconstrução?”. A professora enfatiza que devem considerar o clipe como um todo, imagem, música e letra, como mostra o excerto 3. As estratégias implementadas pela professora poderiam permitir que os alunos fizessem uma leitura do videoclipe que integrasse as diferentes semioses.

(3) Orientação para a continuação da etapa de leitura da tarefa 11

Professora-pesquisadora: Então vocês vão responder duas perguntinhas sobre a música, (...) “Como a imagem da cantora auxilia na desconstrução da Amélia?” Aí pensando no clipe né, *nas imagens que são mostradas no clipe*. Na mesma pergunta ainda, “*a biografia da Pitty* também contribui para a desconstrução ou não? Justifique”. Tá, outra pergunta: “como o clipe ajuda a desconstruir Amélia?” Aí pensando no clipe como um todo, o que *inclui a música, a letra*.

Na aula seguinte, as perguntas e as respostas são discutidas oralmente. No excerto 4, observamos que as estratégias utilizadas pela professora possibilitam que a aluna Aline associe semioses verbal (a letra de “Ai, que saudades da Amélia”, quando diz “Amélia não tinha a menor vaidade”) e imagética (imagens de Pitty se arrumando no videoclipe “Desconstruindo Amélia”¹⁷). Aline relaciona as representações de Amélias dos dois videoclipes, conforme itálico no excerto. Ainda, enquanto a aluna Natália parece utilizar apenas pistas imagéticas (Pitty se arrumando) na construção da sua leitura, o aluno Cristiano, por sua vez, utiliza pistas verbais (a letra diz: “filho dorme, ela arruma uniforme” e “O ensejo a fez tão prendada / Ela foi educada pra cuidar e servir”), como evidenciam os trechos em itálico.

(4) Continuação da leitura da tarefa 11

Gisele: Como a imagem da cantora ajuda na desconstrução da Amélia? [lendo] Acho que não

Professora-pesquisadora: tu acha que a imagem da Pitty não ajuda na desconstrução da Amélia? Todo mundo acha que não?

Aline: *Ela tá bem vaidosa e na Amélia dizia que ela não tinha nenhuma vaidade, se maquiando, arrumando o cabelo*

Professora-pesquisadora: Então ela consegue justificar a leitura que ela faz, é uma leitura que faz sentido. Tu consegue justificar por que tu acha que não?

Gisele: não

Professora-pesquisadora: é, eu acho que tem que repensar essa leitura, será que não? Ou tentar procurar uma justificativa. O porquê então não ajuda. Se tu encontrar uma justificativa de por que não ajuda, acho que tudo bem, mas acho que tem que ter uma justificativa pra achar que não ajuda. Só dizer não ajuda, não dá conta, eu acho.

(...)

Professora-pesquisadora: Tá, aí o clipe como um todo, pensando na música, pensando na letra, pensando nas imagens escolhidas apesar de não ser um clipe oficial. E aí o que vocês colocaram? Natália? tá muito quieta hoje.

¹⁷ Há um momento em que Pitty aparece se olhando em um espelho, e em seguida, arrumando as suas unhas (1:26). Este é um momento do videoclipe que a aluna Aline (e a aluna Natália também, como será mencionado logo em seguida) poderia ter tomado como evidência para sua leitura, embora não possamos afirmar isso com certeza. Atividades como esta reforçam a importância de a tarefa solicitar dos alunos a seleção de cenas do videoclipe como justificativa, associando de modo explícito e sistemático as pistas de diferentes semioses.

Natália: eu coloquei que *no clipe ela tá arrumada*, ela tá se divertindo (...) não sei se a Amélia [do videoclipe da tarefa 9] tinha amiga.

Professora-pesquisadora: é, não parecia ter.

Cristiano: botei que no início do clipe a cantora é como a Amélia, *cuidava dos filhos dela*. (...) resolveu se dar valor e foi pra festa. Foi isso que eu coloquei.

A descrição dos dados a respeito das leituras dos alunos demonstrou que a atividade de leitura do videoclipe de Pitty enfatizou sobretudo a relação intertextual entre os dois vídeos em discussão. Na tarefa 11, a (re)leitura explicita essa estratégia pedagógica, por meio do seguinte questionamento: “Será que encontramos *outros textos* que se relacionem e tratem sobre mulher?”. Na atividade, explicita-se esse aspecto visto que a professora-pesquisadora promove uma discussão sobre o conceito de intertextualidade, como pode ser observado no excerto 5. Nesta etapa, a professora enfatiza que *texto* não é apenas escrito e que *imagem* pode ser texto, porém tratando as diferentes semioses ainda de modo discreto, como destacado em itálico.

(5) Orientação para a etapa de (re)leitura da tarefa 11

Professora-pesquisadora: A música “Desconstruindo Amélia” tem uma relação intertextual com a “Ai, que saudades da Amélia”. Vocês sabem o que é uma relação intertextual? Sim ou não? Nãao, gente, siiim? [não respondem verbalmente, balançam a cabeça, há risos]. Façam alguma coisa, não? Tá. Assim, vamos pensar na palavra, textual remete a...

Aluno(a) não identificado(a): Texto.

Professora-pesquisadora: Texto. E inter, relação, tá? Então textos que se relacionam de alguma forma, os textos podem se relacionar porque eles são parecidos né? [...] O que eu queria que vocês fizessem era tentassem pensar em textos que também tenham alguma representação de mulher, não precisa necessariamente assim falar sobre uma mulher, mas de repente em algum momento aparece uma representação de mulher e não precisa ser música, pode ser qualquer texto e que tenha uma relação intertextual com outro, *inclusive pode ser imagem*, sei lá, em comum em pinturas. A Mona Lisa, a Mona Lisa é campeã em relação intertextual, tem a Mônica de Mona Lisa, já viram? Tem, sei lá, milhões de pessoas de Mona Lisa. Isso é uma relação intertextual, a gente olha e vê, ah não, para aí é a Mona Lisa, mas é a Mônica. E é uma relação intertextual, *são dois textos, textos imagéticos*, mas são textos que se relacionam. Então vocês podem pensar em outro texto, *não precisa necessariamente ser uma música, e nem um texto escrito, pode ser uma imagem*, pode ser um outro texto que vocês queiram.

A atividade de (re)leitura demonstra que os alunos compreenderam que textos podem ser construídos em diferentes semioses e possibilitou que uma das alunas, Karoline, fizesse a relação entre a imagem clássica de “Rosie, a rebitadeira” e a paráfrase igualmente imagética que traz uma representação atualizada da mulher, como mostram os dois primeiros trechos em itálico no excerto 6. Além disso, é importante observar que, no videoclipe “Desconstruindo a Amélia”, Pitty também parafraseia a imagem clássica (3:30), o que pode ter levado a aluna a procurar as imagens que trouxe para discussão. Ainda, cabe destacar que, ao justificar a escolha dos textos, a aluna elabora reflexão sobre a representação da mulher que dialoga com aspectos verbais e imagéticos do videoclipe, como mostra o terceiro trecho em itálico no excerto 6¹⁸.

¹⁸ Quando a aluna diz “daí hoje não é assim, a mulher sai, se diverte, sai com as amigas pra se divertir”, supomos que, para esta elaboração, ela tenha se baseado em uma imagem do videoclipe em que Pitty aparece se divertindo com um grupo de mulheres (0:37) e no trecho da letra que diz “Vai pra *night* ferver”.

(6) (Re)leitura da tarefa 11

Karoline: *Eu peguei essa foto. Tão conseguindo enxergar? Daí escolhi essa aqui também. Tá com um copinho de cerveja, quase a mesma foto.*

Professora-pesquisadora: A intertextualidade nessa aí é clara, não tem nem o...

Carlos: (inin) da Pitty (inin)

Karoline: A primeira foto que eu mostrei ela ficou conhecida como Rosie (inin)

Professora-pesquisadora: Como? Rosie o quê?

Karoline: A rebitadeira. Porque eles fizeram esse pôster quando as mulheres americanas, elas ocuparam os lugares dos homens na fábrica (inin) os homens foram pra guerra e elas ficaram responsáveis por tudo. *Daí a outra, essa frase que ela tá falando significa nós podemos fazer isso. E com o copo de cerveja, é que a mulher não é livre, antes não podia sair com o marido, daí hoje não é assim, a mulher sai, se diverte, sai com as amigas pra se divertir* (inin) ficar em casa, cuidando dos filhos. E agora não. Agora tá livre pode fazer o que quiser.

Professora-pesquisadora: Então mudou a representação porque mudou o contexto. Hoje não faz tanto sentido falar do trabalho porque as mulheres já trabalham, mas faz sentido falar desse espaço que ainda as mulheres precisam ocupar né, essa liberdade enfim.

A tarefa sobre intertextualidade possibilitou reflexão dos alunos sobre texto em diferentes semioses. A apresentação da aluna Karoline evidencia que sua leitura integra semioses imagética e verbal e estabelece relações com momentos sócio-históricos distintos que revelam, inclusive, a construção de uma leitura crítica sobre diferentes representações da mulher.

A análise demonstrou que, apesar de algumas tarefas terem potencial para propiciar a integração dos modos semióticos, isso é feito de maneira ainda tímida e pouco explícita e sistemática, uma vez que, por exemplo, elementos como cortes de cena, tomadas de câmera, danças dos participantes (TEIXEIRA; LITRON, 2012) não são mobilizados de forma direta. A análise da leitura dos alunos, por sua vez, revelou que a construção de sentidos pode se pautar (i) em pistas verbais e imagéticas (o que demonstra que os alunos compreenderam que um texto pode ser composto por outras semioses, além da verbal) tomadas como entidades discretas ou (ii) na integração entre as diferentes semioses, embora a segunda forma tenha sido menos frequente.

Considerações finais

Propusemos, neste artigo, após discussão sobre multimodalidade e sobre videoclipe como gênero multimodal, analisar tarefas de leitura de um videoclipe e a interpretação feita por uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, no contexto de uma pesquisa-ação. Nosso objetivo foi analisar como os modos semióticos foram mobilizados nas tarefas de leitura e na interpretação de vídeos feita pelos alunos.

A possibilidade de didatizar gêneros multimodais sem descaracterizá-los como múltiplos ainda é uma dificuldade para se trabalhar com esses textos em sala de aula (TEIXEIRA; LITRON, 2012). Na pesquisa realizada, observamos que os alunos ampliaram sua compreensão de texto para além da semiose verbal na modalidade escrita, o que foi um ganho

desta pesquisa. Algumas vezes, os alunos se apoiaram em pistas exclusivamente verbais; outras, em pistas exclusivamente imagéticas; e outras poucas vezes, houve uma integração entre diferentes semioses. Portanto, evidenciou-se um movimento inicial para a construção de uma leitura que integre diferentes modos semióticos, o que só se tornaria consistente com o aprimoramento e a sistematização da prática.

Este artigo confirma e reforça o desafio de uma interpretação que integre os modos semióticos, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), o que é atualizado por Oldoni e Freitas (2017), quando afirmam que, sem tal integração, perdem-se sentidos possíveis de serem construídos na leitura dos vídeos. Além disso, este trabalho evidencia uma lacuna no que se refere a análises que integrem as diferentes semioses na leitura de vídeos, bem como na disponibilidade de materiais didáticos que proponham a leitura de vídeos em sala de aula. Na esteira desse desafio, em um trabalho futuro, pretendemos realizar a análise do vídeo aqui discutido e a atualização das tarefas a partir dessa análise aprofundada, já que acreditamos que a leitura dos textos multimodais pelo professor é uma etapa fundamental para que possa propor tarefas de leitura a eles relacionadas.

Referências

- AZAMBUJA, F. *Metainferência: uma proposta para a leitura de textos multimodais*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé, RS, p. 156, 2018.
- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didáticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: II JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais [...]* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies - An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 1996. Disponível em: <http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>. Acesso em: 16. set. 2021.
- GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: II JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais [...]* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. Nova Iorque: Routledge, 2006.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trad. Clara Dornelles. *Trab. Linguist. Apl.* v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

- LIMA-LOPES, R. E. de. Explorando o significado tipográfico em gêneros escritos: potencialidades e regularidades. In: LIMA-LOPES, R. E. de *et al.* (eds.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes, 2015. p. 103-140.
- MACHIN, D.; JAWORSKI, A. Archive video footage in news: creating a likeness and index of the phenomenal world. *Visual Communication*, v.3, n.5, p. 345-366, 2006.
- MOZDZENSKI, L. As configurações genéricas e multimodais do videoclipe. *Signo*, v. 38, n. 64, p. 100-117, 2013.
- NERCOLINI, M. J.; HOLZBACH, A. D. Videoclipe em tempos de reconfigurações. *Famecos*, v. 16, n. 39, p. 50-56, 2009.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*. v. 6, n. 1, p. 60-92, 1996.
- OLDONI, C.; FREITAS, E. C. de. Da multiplicidade, do multiletramento à construção do sentido: gêneros multimodais e práticas discursivas. *Práxis*, v. 2, p. 16-28, 2017.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SORDI SILVA, D.; ALENCAR, M. C. M. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 181-198.
- REMENCHE, M. de L. R.; SILVEIRA, A. P. P. da. Aos olhos de uma criança: o videoclipe como prática de letramento. *Interdisciplinar*, v. 27, p. 107-120, 2017.
- TEIXEIRA, A.; LITRON, F. F. O mangubeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 167-180.
- VAN LEEUWEN, T. *Speech, music, sound*. Londres: MacMillan, 1999.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 05/09/2021.