Calidoscópio
Vol. 13, n. 3, p. 363-375, set/dez 2015
Unisinos - doi: 10.4013/cld.2015.133.08

Marcelo El Khouri Buzato
marcelo.buzato@gmail.com

Rafael Salmazi Sachs
rafael.sachs@gmail.com

Práticas hipermodais dos fãs de *Glee* no Tumblr: desviar para crer

Hypermodal practices of Glee fans on Tumblr: Diverting is believing

RESUMO – Motivado pelo processo que tem sido chamado de convergência das mídias, este trabalho apresenta a figura do fã do seriado televisivo *Glee* (veiculado no Brasil no canal *TV Fox* desde 2009) como "produsuário", isto é, como sujeito da cultura digital cujas práticas discursivas põem em xeque a distinção tradicional entre os papéis de produtor e consumidor (ou usuário) midiático. As práticas estudadas são caracterizadas pela exploração intensiva da hipermodalidade, entendida como associação produtiva entre multimodalidade, multimidialidade e hipertextualidade, apoiada em tecnologias digitais de informação e comunicação. Utilizamos como *corpus* produções textuais publicadas por dois fãs de *Glee* na plataforma de blogagem *Tumblr* entre dezembro de 2011 e fevereiro de 2012. Mapeamos o processo semiótico que resultou nos referidos *posts* desde cenas pertinentes originalmente veiculadas na TV e os analisamos utilizando princípios e métodos da Semiótica Social, bem como *insights* da Teoria Ator-Rede incorporados por semioticistas por meio do conceito de ressemiotização. Os resultados evidenciaram que os sujeitos, ao manipular os elementos trazidos dos episódios originais, não só construíram mudanças orientacionais, representacionais e organizacionais que desviaram os sentidos implicados na narrativa, como também sustentaram, a partir da reflexão sobre sua própria prática, representações identitárias coletivas que os distinguem de espectadores "comuns" e os motivam a interpelar conteúdos oficiais com uma atitude investigativa. Discute-se, em conclusão, a possibilidade de exploração das práticas de fãs no fomento a letramentos críticos na educação formal.

Palavras-chave: convergência midiática, ressemiotização, letramentos críticos.

ABSTRACT – In response to the process referred to as media convergence, this article presents the fans of the Glee TV series (which runs on Brazilian TV Fox Channel since 2009) as produsers, that is, as digital culture subjects whose discursive practices challenge the traditional division between the roles of media producer and media consumer (or user). The practices that were addressed in this work feature an intensive exploitation of hypermodality, conceived as a productive conflation of multimodality, multimidiality and hypertextuality supported by digital information and communication technologies. The corpus comprises the trajectories of textual productions posted on Tumblr by two Glee fans between December 2011 and February 2012. We mapped out the semiotic process that resulted in the referred posts starting from the pertinent scenes originally broadcasted on TV and analyzed them using principles and methods from Social Semiotics and insights from Actor Network-Theory appropriated by social semioticians through the concept of re-semiotization. The findings show that, on manipulating elements brought from the original episodes, not only did the subjects construct orientational, presentational and organizational changes that biased meanings implied in the narrative, but, through the reflection about their own practices, they also sustained representations of a collective identity that distinguishes them from "ordinary" viewers and motivates them to confront "official" media contents through an investigative attitude. We conclude by discussing the possibility of exploiting fan practices in order to foster critical literacies in formal education.

Keywords: media convergence, re-semiotization, critical literacies.

Introdução

A disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDICs), especialmente a partir da fase histórica que se convencionou chamar de *Web* 2.0, está imbricada em um conjunto mais amplo de mudanças culturais identificadas pelo conceito de convergência (Jenkins, 2009), em que se destaca a generalização da interoperabilidade técnica das mídias, acompanhada por novas posturas epistemológicas (Manovich, 1999) e éticas (Lankshear e Knobel, 2007) associadas à produção e consumo de conteúdos midiáticos (Bruns, 2008, 2010). São mudanças que têm afetado profundamente a paisagem semiótica (Kress e Van Leeuwen, 1996; Kress, 2005) do capitalismo globalizado, e que, portanto, exercem forte influência nas práticas discursivas dos cidadãos brasileiros, especialmente os mais jovens.

Adotamos aqui uma concepção de "prática discursiva" condizente com a da Semiótica Social (Van Leuween, 2005), que orienta também Lemke (2002,

Este é um artigo de acesso aberto, licenciado por Creative Commons Attribution License (CC-BY 3.0), sendo permitidas reprodução, adaptação e distribuição desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.

2009a, 2009b) e Iedema (2001, 2003), e que refere-se, para nós, ao processo pelo qual significados culturais são produzidos e interpretados em contextos específicos, para que sejam cumpridas finalidades específicas, relevantes em tais contextos. Nessa concepção, portanto, discurso é ação, e não apenas representação. Por sua vez, os signos, quer linguísticos, visuais, sonoros, ou de outra natureza, são compreendidos como recursos que os sujeitos acionam e combinam de forma estratégica, segundo intenções e restrições vigentes nos contextos de produção e recepção dos textos. Finalmente, o contexto é compreendido como um conjunto de circunstâncias físicas, espaciotemporais, sociais, institucionais, políticas e históricas inter-relacionadas, que vêm a afetar as escolhas de recursos feitas por parte dos praticantes ao longo do processo discursivo.

Tendo por base tais definições, este trabalho investiga práticas letradas hipermodais vigentes em "culturas de fãs" (Jenkins, 2009) que se apropriam dos processos de convergência digital, tendo como objetivo estimar se tais práticas podem servir como vetores de indução da formação crítica do cidadão por meio de letramentos digitais críticos na educação formal, conforme têm preconizado propostas pedagógicas como as de Buckingham (2010) e Kalantzis e Cope (2012).

Para tanto, buscamos aqui focalizar o modo como sujeitos aficionados por franquias midiáticas sustentadas pela indústria do entretenimento global, doravante referidos como "fãs", utilizam conteúdos oficiais dessas franquias em práticas colaborativas digitais, das quais resultam textos derivados classificáveis, na maioria das vezes, como remixes e *mashups* multimodais (Buzato *et al.*, 2013).

Para realizar a referida descrição, partimos dos conceitos de hipermodalidade (Lemke, 2002, 2009a, 2009b) e ressemiotização (Iedema, 2001, 2003), ambos propícios a um enfoque do texto como processo, e da significação como apropriação de recursos expressivos oriundos de diferentes sistemas semióticos e repertórios culturais para a concretização de uma intenção discursiva dos sujeitos, em etapas sucessivas de determinada prática social.

Os exemplos de criações de fãs publicadas *on-line* são muitos, e, em geral, não privilegiam a escrita em detrimento de outras modalidades semióticas, razão pela qual utilizamos aqui o termo "texto" em seu sentido mais amplo. Há, por exemplo, *fanfictions* (histórias cujo enredo se baseia nos elementos narrativos de um ou mais universos ficcionais) construídas quase que unicamente por imagens, ou por composições de imagem e escrita, além de textos puramente visuais, que variam desde ilustrações feitas à mão até composições digitais de alto grau de complexidade (*fanarts*), ou ainda peças que reúnem som e imagem em movimento (*fanvideos)*.

Os referidos textos derivados são postados por seus autores em portais (*blogs*, fóruns, redes sociais) do espaço de afinidade (Gee, 2005) ou *fandom* (*fan kingdom*) pertinente, e, muitas vezes, são retrabalhados e redistribuídos por outros fãs, gerando cadeias dialógicas hipermodais. Assim, um fã é um sujeito (multi)letrado que, ao consumir, também produz, acrescentando ao conteúdo semiótico-discursivo da franquia significados alternativos, que então compartilha com os demais fãs (Black, 2008). Por isso, o fã pode ser considerado um produsuário (*produser*, Bruns, 2008), um protagonista de práticas de produsagem (*produsage*)[1].

O vínculo dessas práticas, ou, em sentido mais amplo, dessa "cultura da participação" (Jenkins, 2009), com o capitalismo globalizado está evidenciado pela chamada "economia afetiva", em que as corporações de mídia buscam promover o envolvimento do fã de todas as maneiras possíveis, de modo a criar e fortalecer *love-brands*, construindo, para tanto, um universo transmídia que envolve o fã a todo momento e em todo lugar (Lemke, 2009a), e que captura sua energia criativa para capitalizar a própria marca. Há, portanto, uma verdadeira ecologia de textos oficiais e derivados relacionados às culturas de fãs, em que significados se multiplicam e sentidos se desviam e reabrem em vinculação com representações identitárias, bem como atitudes éticas e afetivas particulares que, defendemos, podem ser igualmente aproveitadas em processos de educação formal.

Em vista do vínculo dessas práticas com o capitalismo pós-industrial globalizado, pode-se argumentar que tais práticas seriam, em alguma medida, de pouco valor educacional, no sentido de que serviriam para fidelizar consumidores mais do que para formar cidadãos críticos e ativos. Contudo, é nosso objetivo mostrar que, em se tratando de uma ecologia, e de práticas socioculturais situadas, há também nesse cenário processos de apropriação tática (Certeau, 1996) dos sentidos que, em tese, fomentariam o pensamento crítico do fã com relação não apenas aos conteúdos ideológicos da franquia, quanto às próprias relações de poder que constituem as posições de consumidor e produtor desse novo "capitalismo afetivo".

Tendo em vista a exploração da tese em questão, elegemos como *corpus* de análise algumas das postagens publicadas por fãs do seriado norte-americano *Glee* na plataforma *Tumblr* no período de dezembro de 2011 a fevereiro de 2012, parte do mesmo *corpus* utilizado, também, num projeto de pesquisa de iniciação científica realizado por Sachs sob orientação de Buzato (Sachs, 2013).

[1] Por seu caráter eminentemente coletivo e colaborativo, os empreendimentos de produsagem, para Bruns (2008, 2010), caracterizam-se pela proporção que tomam e por seu alcance, aspectos em que se rivalizam com os das produções tradicionais — da maneira como a Wikipédia, por exemplo, tornou-se tão conhecida e utilizada quanto as enciclopédias produzidas por especialistas (ou até mais que estas).

As práticas dos fãs de *Glee* no *Tumblr*

Lançada pela *Fox Broadcasting Company* em 2007 nos Estados Unidos e em 2009 no Brasil pela *TV Fox*, a franquia *Glee* começou como um seriado televisivo (descrito como "comédia musical"), a partir do qual foram lançados filmes, CDs, DVDs, pôsteres, jogos e outros produtos midiáticos. A série se desenrola no ambiente de uma típica *highschool* norte-americana, e focaliza um "clube de coral" ao qual, sob o estímulo do professor responsável, vão aderindo diversos alunos socialmente estigmatizados.

A relevância de se analisar o *fandom* do seriado com vistas à educação está ligada ao fato de que a franquia aborda, sob diversos enfoques, questões relativas à etnia, à sexualidade, às crenças religiosas e às deficiências dos alunos, tematizando conflitos socioculturais que são hoje foco de interesse das políticas públicas educacionais no Brasil. Em que pesem essas considerações, não se pode ignorar que o propósito do seriado é alcançar e fidelizar, com esses enfoques, nichos de consumidores específicos, e não necessariamente formar cidadãos que reflitam sobre as relações entre diferenças, desigualdades e inclusão (Buzato, 2008).

Não obstante existam muitos portais por meio dos quais os fãs se juntam ao espaço de afinidade (Gee, 2005) em torno de *Glee*, escolhemos analisar *posts* da plataforma *Tumblr*. Fundado em 2007, este editor de conteúdo e plataforma de blogagem se destaca por facilitar tecnicamente a composição e combinação de textos hipermodais *on-line,* assim como seu compartilhamento em rede entre os fãs. A escolha foi motivada pelo fato de que o sistema oferece acesso fácil a ferramentas de rastreamento dos percursos de interação entre usuários e de republicação de *posts*, o que nos permitiu capturar diferentes etapas do processo construtivo dos *posts*, e a contribuição efetivamente adicionada a cada compartilhamento feito.

Embora um ponto de origem absoluto e fixo do texto em si não seja, na perspectiva da semiótica, algo localizável empiricamente, tomamos como ponto de origem de nosso rastreamento a cena do seriado da qual teriam sido tirados os elementos principais do *post* tal qual se apresentava no ponto final. Quanto a este ponto final, utilizamos como critério seguir o *post*, em sua rede de distribuição, em até dois passos consecutivos nos quais houvesse acréscimo de elementos, e não a simples republicação.

Assim, os percursos analisados constituem não apenas ressemiotização (Iedema, 2003) como transmidiação (Lemke, 2002), e, desse modo, em vista das diferentes *affordances* e restrições materiais envolvidas em cada etapa, certos significados vão sendo perdidos enquanto outros são amplificados ou desviados, redundando numa reabertura de sentidos que etapas anteriores visavam a fixar. É dessa reabertura que, argumentamos, poderiam servir-se educadores que pretendam promover letramentos críticos.

Hipermodalidade e ressemiotização

Lemke (2002) define a hipermodalidade como a combinação da multimodalidade com a hipertextualidade no meio digital. Trata-se de reconhecer as multiplicações e modificações nas relações de sentido que se estabelecem usualmente em percursos de navegação em hipermídia, os quais, acrescentamos, também podem ser percebidos em percursos de produção de *posts* hipermodais.

Lemke (2002) destaca três tipos significados inter-relacionados nesse tipo de percurso de significação: os *representacionais*, os *orientacionais* e os *organizacionais*[2]. Os significados representacionais (*presentational meanings*, equivalentes à metafunção ideacional proposta pelo linguista Michael Halliday, 1978) apresentam um estado de coisas constituído por processos, participantes e circunstâncias. Os significados orientacionais (*orientational meanings*, correspondentes à metafunção interpessoal de Halliday) indicam a natureza do relacionamento social estabelecido entre os participantes da mensagem, assim como a atitude avaliativa do locutor/autor em relação ao conteúdo representacional do enunciado. Finalmente, os significados organizacionais (*organizational meanings*, correspondentes à metafunção textual de Halliday) estão ligados à concatenação das partes constitutivas do texto, facultando progressões retóricas e semânticas específicas.

Os três tipos mencionados são passíveis de acionamento por todas as modalidades semióticas envolvidas, havendo, paralelamente à multiplicação dos significados potenciais, uma integração das contribuições parciais de cada modalidade para a constituição de um sentido total, que, no entanto, equivale ao seu produto lógico e não à soma dos significados individuais envolvidos. Desse modo, o potencial de significação da composição é sempre muito maior do que os potenciais dos elementos que a compõe (Lemke, 2002). Ainda assim, os sentidos efetivamente produzidos na interação do leitor com o texto e com outros leitores por meio do texto são limitados pelas capacidades cognitivas do ser humano, e pelo repertório cultural dos interagentes. É nessa possibilidade de modulação do texto em relação a diferentes repertórios culturais que, entendemos, reside o potencial dessas composições para a sustentação de práticas identitárias como as dos fãs.

No caso das produções dos fãs de *Glee* no *Tumblr*, é interessante notar que os *posts* aceitam, agregam e por vezes intercalam composições multimodais de diversos tipos, muitas das quais trazem à baila relações transtextuais e, com elas, efeitos inter e metassemióticos específicos, não

[2] No original, respectivamente, "*presentational*, *orientational* e *organizational meanings*". A tradução dos termos foi baseada na que utilizou Bressane (2006).

convencionalizados na forma, por exemplo, de gêneros (digitais) (Buzato *et al.*, 2013). A opção pelo não convencionalizado é, como apontam Lankshear e Knobel (2007), parte da atitude ética que envolve os novos letramentos hipermodais que povoam o universo discursivo dos jovens brasileiros. Nesse sentido, cabe ressaltar que, ao defendermos a investigação do potencial dessas produções para o fomento e apoio a letramentos críticos pela escola, está implícita a necessidade de encontrar maneiras de fazê-lo em consonância com esse mesmo *ethos*, e não, como é a tradição escolar, convencionalizando-as para didatizá-las.

Para além das relações entre modalidades e tipos de significados implicados na hipermodalidade, Lemke (2002) destaca que os *hyperlinks* facultam trajetórias de produção de sentido que atravessam não apenas diferentes modalidades e mídias, mas diferentes gêneros, instituições e universos temáticos, culminando num sintagma híbrido e complexo, cuja contraparte na mente do leitor é um signo (um "interpretante", na terminologia peirceana — Peirce, 2012) que, como as produções textuais mencionadas, não é passível de uma descrição convencional. A tal processo, Lemke (2002) denomina *travessia* (*traversal*).

No caso de um hipertexto fechado, instanciando um gênero específico, as relações semânticas estabelecidas entre o texto âncora e o texto alvo podem ser de diversos tipos, mas, basicamente, serão, para Lemke (2002), especializações de relações de expansão e projeção, tal qual definidas por Halliday (1978). Nas relações de expansão, o segundo elemento reafirma, especifica, complementa (do ponto de vista informativo) ou qualifica (do ponto de vista das circunstâncias envolvidas) o conteúdo do primeiro. No caso da projeção, o primeiro elemento apresenta o segundo como algo que foi anteriormente dito ou que se pretendeu dizer (como se faz, no caso do texto verbal, com diferentes formas de discurso reportado).

Nos percursos hipermodais, porém, as possibilidades de relações semânticas são muito mais difíceis de prever e até mesmo de nomear. No caso dos *posts* de fãs focalizados neste trabalho, o produsuário terá, muitas vezes, reconfigurado totalmente não apenas os agenciamentos entre os sentidos representacionais, organizacionais e orientacionais operados pelas diferentes modalidades, mas também as relações de projeção e expansão, ou de outra natureza, estabelecidas, potencialmente, por diferentes *hyperlinks*.

Embora seja útil, o conceito de hipermodalidade, em si, não vincula os processos de significação às práticas sociais que os abrigam, e que são sustentadas por eles ao longo do tempo e do espaço. Para estabelecer essa relação, recorremos ao conceito de ressemiotização (Iedema, 2001, 2003).

Com "ressemiotização" nos referimos à lógica processual que governa as transformações de significado relacionadas a diferentes etapas de uma atividade ou prática social que vise à estabilização de sentidos por meio da transição entre materialidades distintas. Um bom exemplo é o modo como um projeto de arquitetura, que inicialmente existe como discussão verbal entre arquitetos, contratantes, engenheiros e agentes financiadores, vai sendo transformado em algo mais concreto e definido à medida que se torna um memorial descritivo, depois uma planta baixa e finalmente um prédio de alvenaria (Iedema, 2001). Há aqui, por parte de Iedema (2001), o aproveitamento de um *insight* da Semiótica Material (Law, 2009) ou Teoria Ator-Rede (Latour, 1992), segundo a qual as diferentes materialidades podem ser cooptadas como aliados do empreendedor de determinado projeto (discursivo ou material), por ser este projeto uma oportunidade de realizarem seus próprios interesses, nesse caso traduzidos como *affordances* e restrições semióticas e físicas.

O vínculo entre materialidades sígnicas e processos sociais se estabelece uma vez que os sistemas semióticos não são totalmente comensuráveis, assim como as mídias não são totalmente "traduzíveis" umas pelas outras. Assim, em cada etapa de ressemiotização, certos interesses (ou sentidos) vão sendo descartados, enquanto outros se tornam mais estáveis. Quanto mais heterogêneas forem as materialidades aliadas, mais difícil torna-se reverter o processo ou, na terminologia da Teoria Ator-Rede, reabrir a caixa-preta. O que nem o estudo de Iedema (2001, 2003), nem os estudos atorredianos clássicos abordam é a possibilidade, que aqui exploramos, de que essa mesma estratégia seja utilizada por aqueles que, por algum motivo resistem ao projeto estabilizador ou, ao menos, à direção dessa estabilização, mesmo participando como aliados, como é o caso dos fãs. Obviamente, enquanto resistência (ou mais precisamente, tática de reinvenção, conforme Certeau, 1996), esse processo vai lançar mão dos mesmos aliados/materialidades, mas servir-se-á de interesses (*affordances* e restrições) até então não atendidos. Entendemos que, também nesse sentido, a prática dos fãs guarda semelhança operacional importante com práticas de letramentos críticos que interessam aos educadores fomentar, conforme o exposto na seção seguinte.

Letramentos hipermodais críticos

Adotamos, para a presente pesquisa, o conceito de letramento crítico tal qual proposto por Buzato (2008), que, a partir de uma ótica sociocultural de letramento, toma como letramentos críticos aquelas práticas de leitura e escrita (em sentido não restrito ao código alfabético) voltadas para a promoção da reflexividade e conscientização do leitor sobre o modo como o texto e seu contexto produzem saberes sobre o mundo que necessitam ser postos "em crise". Essa concepção entende que texto e contexto posicionam o leitor em relação a esses saberes por meio de processos enunciativos específicos, que acionam propiciações (*affordances*) específicas dos sistemas semióticos e dos suportes materiais e midiáticos envolvidos para veicular vozes sociais por vezes veladas sob uma cortina de "neutralidade".

A relação entre hipermodalidade, ressemiotização e essa concepção de letramentos críticos está calcada no pressuposto de que práticas transmidiáticas e travessias hipermodais tornam mais evidente, por recontextualizações sucessivas, o trânsito entre modalidades, gêneros, instituições e formações temáticas distintas, dotadas de propiciações distintas para leitores situados em contextos sócio-históricos e espaciotemporais distintos. Em outras palavras, no tipo de prática aqui focalizada, as modalidades, gêneros, linguagens, instituições e vozes envolvidas "desmascaram-se" mutuamente de forma mais evidente do que em textos midiáticos "tradicionais", seja por conta de sobreposições (no caso de *clusters* multimodais e *mashups*), ou de remissões e iterações temáticas (no caso de percursos hipertextuais de leitura e/ou de produção de textos derivados via remix).

Claro está que a mera operação de desmontar e remontar textos aproveitando *affordances* e restrições materiais não é, em si, uma forma de conscientização crítica e reflexividade do tipo que interessa à educação formal do cidadão. Contudo, é plausível supor que, se a prática com textos como os aqui descritos e a participação nesses processos sociais de fato reabre nos sujeitos esse potencial perceptivo (Buzato, 2008), o trabalho dos agentes incumbidos de promover conscientização e reflexividade (como os educadores) pode ser consideravelmente mais eficaz. Da mesma forma, pelas razões já pontuadas ao final de cada subseção teórica anterior, ainda que o mesmo tipo de prática seja exequível a partir de qualquer tipo de texto, suporte material, modalidade ou meio técnico, a hipermodalidade pode ser considerada um "ambiente" maximamente propício para a sustentação dessas práticas.

Método

Este trabalho buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(i) De que maneira os significados representacionais, orientacionais e organizacionais foram afetados no processo de ressemiotização considerado a partir de uma cena do seriado até o compartilhamento dos *posts* no *Tumblr*?

(ii) Em que medida esses percursos trazem indícios de letramentos hipermodais críticos?

A montagem do *corpus* concentrou-se na produção textual das páginas *greensuspenders* (Tumblr, 2011a) e *colferlovers* (Tumblr, 2011b), ambas mantidas por jovens do sexo feminino, na casa dos 20 anos, e selecionadas a partir de uma pesquisa com a palavra *Glee* na ferramenta de busca de *tags* oferecida pelo próprio *Tumblr*.

Reuniram-se as postagens publicadas entre os meses de dezembro de 2011 e fevereiro de 2012, totalizando 920 arquivos do tipo *HTML*. Sob a forma de capturas de tela, os *posts* foram etiquetados através de um *software* de análise qualitativa (ATLAS.ti, 2012), que possibilitou combinar as etiquetas de modo a produzir recortes bastante específicos no *corpus,* tendo como critério, por exemplo, o conteúdo temático, o tipo de contribuição adicionada a cada republicação (comumente chamada de "reblogagem") os principais elementos orientacionais, e assim por diante. A partir desses recortes, selecionou-se para cada usuário, por meio de um levantamento manual, uma postagem típica, representativa da maior parte de suas intervenções na plataforma. Além disso, deu-se preferência às duas postagens para as quais foi possível determinar com mais certeza de que cena fonte do seriado partiu (para nossos fins analíticos) o percurso de produção do *post*.

Escolhidos os *posts* focais, realizou-se uma segunda varredura no *corpus*, visando à recuperação de diferentes etapas de retrabalho e expansão de conteúdo empreendidas pelos fãs entre si. Por motivos práticos, definiu-se como limite para mapeamento dos *links* o segundo passo (entre nós da rede) a partir do *post* focal (ou o terceiro, em casos excepcionais). Resultaram desse mapeamento dois grafos que permitiam rastrear os percursos de ressemiotização.

Na análise desses percursos, levantaram-se, para cada elemento, de cada etapa, os significados representacionais, orientacionais e organizacionais mais pertinentes. Para evidenciar as transformações ao longo do percurso e vinculá-las com o projeto discursivo (tático) dos sujeitos, utilizaram-se as categorias de análise de textos visuais (e multimodais) propostas por Kress e Van Leeuwen (1996), por serem compatíveis com a semântica hipermodal de Lemke (2002), já que tributárias da mesma fundamentação em Halliday (1978), porém mais detalhadas quanto às formas de manipulação das propiciações (*affordances*) em casa caso.

O Quadro 1 sumariza as categorias de análise propostas por Kress e Van Leeuwen (1996). Por falta de espaço, apresentamos apenas uma definição sucinta de cada item, visando facilitar o acompanhamento da análise pelo leitor não familiarizado com a gramática do design visual de Kress e Van Leeuwen (1996).

Resultados

Considere-se o *post* reproduzido na Figura 1, extraído da página do usuário *greensuspenders* (doravante "usuário A"). Trata-se de um *post* composto por um *gif* animado[3], cuja sequência de imagens está representada esquematicamente na Figura 2.

[3] Um arquivo de *gif* animado é composto por duas ou mais imagens exibidas em sequência, por vezes assemelhando-se a um vídeo de alguns segundos de duração exibido em *loop*.

Quadro 1. Categorias para análise de signos visuais conforme Kress e Van Leeuwen (1996).
Chart 1. Categories for the analysis of visual signs from Kress and Van Leeuwen (1996).

1 Participantes → elementos atuantes no processo de significação
1.1 Representados (PRs) → os que estão "contidos" no texto e desempenham nele papéis semânticos definidos
1.2 Interativos → os sujeitos da cultura em que o texto circula e que interagem entre si por meio dele (produtor/autor e consumidor/leitor)
2 Metafunções → componentes funcionais fundamentais de significado numa língua ou sistema semiótico de outra natureza
2.1 Representacional → aquela por meio da qual o PI informa sobre suas experiências e ações no mundo utilizando PRs
2.1.1 Processos → eventos e ações que envolvem os PIs
2.1.1.1 Transacionais → aqueles em que ao menos um PR atua como ator (destinador) de uma ação e pelo menos um segundo atua como meta (aquele a quem a ação é destinada). A ação é direcionada do ator para a meta e indicada por algum elemento visual que sirva como vetor. Pode haver ação transacional bidirecional assim como revezamento dos papéis "ator" e "meta" para um mesmo PI (conversão). Pode haver apenas vetor e meta, sem ator evidenciado (evento).
2.1.1.1.1 Materiais → da ordem do "fazer/acontecer"
2.1.1.1.2 Mentais → da ordem do "pensar/perceber/sentir"
2.1.1.1.3 Relacionais → da ordem do "caracterizar/identificar"
2.1.1.1.4 Verbais → da ordem do "dizer"
2.1.1.2 Não transacionais → aqueles em que o PR e a ação estão evidenciados, mas não há meta, ou esta não pode ser identificada.
2.1.1.2.1 Relacionais → da ordem do "caracterizar/identificar"
2.1.1.2.2 Comportamentais → da ordem do "comportar-se"
2.1.1.2.3 Existenciais → da ordem do "existir"
2.1.1.3 Conceituais → retratam o que um PI é ou tem
2.1.1.3.1 Classificatórios → PI exibido como membro de uma classe
2.1.1.3.2 Analíticos → PI identificado por seus atributos numa relação explícita de parte-todo
2.1.1.3.3 Simbólicos → PI identificado por atributo simbólico/convencional
2.2 Orientacional → projeta as relações entre os PIs envolvidos no ato comunicativo, assim como a atitude avaliativa do PI em relação ao posto pelo texto
2.2.1 Contato → relações interpessoais codificadas entre PR e PI
2.2.1.1 Modo de endereçamento → qualifica a ação do PR como pedido ou oferta (de informação ou serviço) direcionados ao PI
2.2.1.1.1 Direto → quando olhar do PR funciona como um vetor dirigido ao PI
2.2.1.1.2 Indireto → quando não há vetor partindo do PR em direção ao PI
2.2.2 Distância Social → relações de intimidade/não-intimidade (proxêmicas) codificadas pelo enquadramento do PR variando entre grande intimidade (*close up)* e reconhecimento social mínimo (planos longos em que o PR está misturado a outros PRs) com graus intermediários de intimidade codificados por planos intermediários.
2.2.3 Envolvimento → grau de implicação do PI na situação que envolve o PR, codificado pelo ângulo horizontal (frontal = máximo envolvimento; lateral = mínimo envolvimento; oblíquo = envolvimento médio)
2.2.4 Poder → relações hierárquicas entre PI e PR, codificadas pelo ângulo vertical (PI e PR à mesma altura = equivalência; PR mostrado acima da linha média de visão do PI = submissão de PI a PR; PR abaixo da linha média de visão de PI = submissão de PR a PI)
2.2.5 Atitude → grau de implicação ou desconexão subjetiva de PI em relação aos PRs ou à situação retratada
2.2.5.1 Subjetiva → manobras de perspectiva e iluminação posicionam o PI dentro da cena/ação em que os PRs são retratados
2.2.5.2 Objetiva → PR é mostrado de forma esquemática e sem profundidade de campo, neutralizando a relação entre PI e PR
2.2.6 Modalização → expressão de diferentes graus "realismo" da ação retratada por meio de diferentes escolhas de saturação, modulação e diferenciação cromáticas, detalhamento ou não detalhamento do pano de fundo, profundidade de campo, iluminação, brilho e contraste da imagem
2.3 Organizacional → a distribuição espacial dos elementos retratados cria um campo de relações hierárquicas e funcionais entre os PRs que permite organizar o texto em diferentes escalas de concatenação sintagmática
2.3.1 Saliência → elemento destacado por seu posicionamento marcado (isto é, não esperado), ou por contrastes de cor, iluminação e volume
2.3.2 Composição
2.3.2.1 Circular → oposição entre centro e periferia
2.3.2.2 Polarizada → oposição entre direita e esquerda, acima e abaixo
2.3.2.2.1 Valor informacional
2.3.2.2.1.1 Centro e margens (composições circulares) → centro abriga o elemento principal e as margens contêm elementos subordinados ou assessórios
2.3.2.2.1.2 Direita e esquerda (composições polarizadas) → o posicionamento à esquerda da linha média vertical indica que o elemento é conhecido do PI ou deve ser considerado o tópico do texto, enquanto os à direita adquirem o valor de novidade ou comentário
2.3.2.2.1.3 Superior e Inferior (composições polarizadas) → o posicionamento acima da linha média horizontal indica que o elemento é ideal ou abstrato, os elementos abaixo devem ser considerados reais ou concretos
2.3.3 Conexão e desconexão → molduras, espaços vazios ou descontinuidades cromáticas indicam desconexão semântica/retórica entre elementos ou grupos de elementos representados num mesmo espaço de exibição

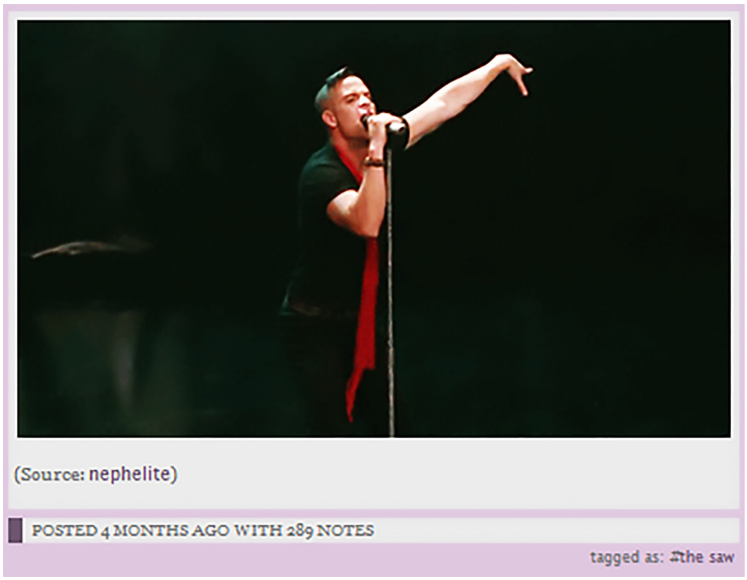

Figura 1. Captura de tela da postagem do usuário A.
Figure 1. Screenshot of user A's post.

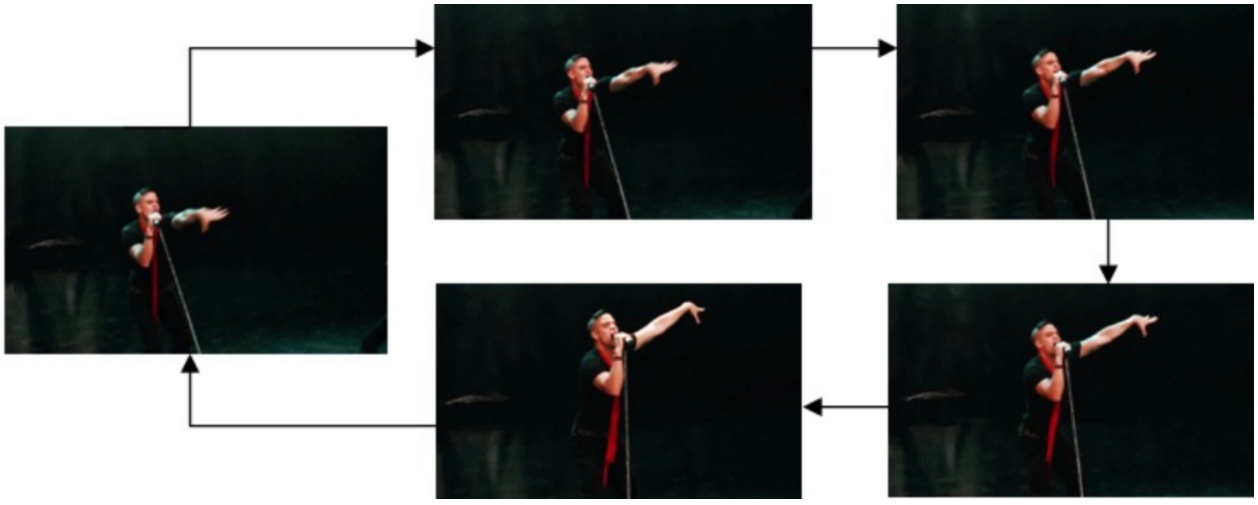

Figura 2. Representação esquemática do ciclo de *frames* que compõem o *gif* animado postado por A.
Figure 2. Scheme representing the frame-cycle in the animated gif posted by A.

Do ponto de vista representacional, o participante representado (doravante PR) Puck, um dos protagonistas do seriado, executa um movimento de dança, ao mesmo tempo em que empunha um microfone e lança seu olhar em direção a uma suposta plateia (ação não transacional).

Orientacionalmente, não há engajamento entre o PR e o participante interativo (doravante PI; o leitor da imagem) por meio do olhar, mas apenas uma oferta de informação: Puck está cantando e dançando. O enquadramento, que codifica a distância social entre PR e PI, está em plano médio, sugerindo a relação usual entre estranhos que compartilham um espaço público. O ângulo lateral oblíquo sugere um grau médio de envolvimento do PI com a cena representada, enquanto o ângulo vertical neutro indica simetria de poder entre PI e PR, a despeito de o PR estar sobre um palco.

Organizacionalmente, nota-se a saliência do cachecol vermelho do PR por contraste com o *background* preto. Além disso, a posição do PR no centro do quadro não penas sugere Puck como o centro temático do texto, como o mostra em posição média entre o ideal e o real, e entre o dado e o novo. Em outras palavras, Puck aparece, assim, acessível a uma negociação sobre seu estatuto ontológico.

A cena considerada fonte desse *post* retrata um *show* de dança coletiva ao som da canção *Moves Like Jagger* (Levine, 2011). Na cena, Puck aparece ao fundo e com pouco destaque em relação aos demais personagens, ocupando praticamente a função de "circunstância". Há, portanto, evidência de um percurso de ressemiotização como processo de produção do *post*, conforme descrito abaixo.

Em termos representacionais, eliminaram-se os demais PRs e/ou circunstâncias presentes na cena-fonte, e, com eles, os movimentos "sensualizados" coletivos realizados ao ritmo da canção, cujo conteúdo representacional verbal também remete à sensualidade ("*Take me by the tongue and I'l lknow you / Kiss me 'til you're drunk and I'll show you / All the moves like Jagger*"[4]). O corpo de Puck, com seu gesto fixado numa ação não transacional, focaliza e condensa, para o próximo passo, a sensualidade como tema do discurso.

Em termos orientacionais, as diversas variações de ângulo e perspectiva ao longo da cena, que dinamizavam as atitudes e distâncias sociais entre participantes, são eliminadas, havendo no *gif* um único ponto de vista oferecido ao PI de forma objetiva.

Em termos organizacionais, por fim, destaca-se o modo como o *gif* passa a conferir a Puck e a seu cachecol um grau de saliência inexistente na cena original, a partir da exclusão de um grande número de *frames* intermediários: enquanto o vídeo fonte exibia 30 quadros por segundo, o *gif* traz 16 em 2 segundos e meio (6,4 *frames* por segundo), de modo que sucessão de quadrantes se torna mais lenta, facultando um olhar mais atento aos movimentos e atributos físicos do ator. Puck aparece, enfim, isolado e singularizado, portanto passível de ser agregado como um elemento sintagmático de uma travessia que se desenvolve pelas produções derivadas e estendidas (remixes) de outros fãs.

A Figura 3 mostra um exemplo disso, apresentando uma reblogagem do mesmo *gif* realizada pelo dono da página *Wearemagnetised* (doravante "usuário B"). Como é comum na prática do remix, essa republicação envolveu acréscimos: neste caso, de uma imagem estática e de duas sentenças. Na nova postagem, entre o *gif* e a imagem, lê-se: "*Three words: sassy gay friend. That's Kurt's scarf, by the way*"[5].

Organizacionalmente, nota-se que o cachecol vermelho contribui para a sustentação do percurso interpretativo entre os *posts* relacionados, funcionado como um elemento coesivo entre diferentes produções referidas pelos *links* contidos no corpo do *post* e na seção notas. Identifica-se, dessa forma, uma relação semântica de projeção entre o presente *post* e o anterior, evidenciando a tomada, por um fã, da palavra de outro fã como sua, numa progressão retórica. Além disso, o usuário B adiciona um texto escrito que traz uma proposição nova em relação ao elemento anterior, configurando uma relação de expansão que evidencia a natureza do remix focalizado como um texto em processo (Lemke, 2002).

A partir da expansão, o gesto de Puck ganha, por recontextualização representacional entre texto e imagem, o sentido de "desmunhecar", estereótipo culturalmente vinculado à homossexualidade masculina, atributo este que, por sua vez, não corresponde à identidade de Puck na narrativa oficial da franquia. Não bastasse a alusão a esse processo simbólico, há ainda, em termos representacionais, a referência verbal e visual a um personagem assumidamente *gay* na narrativa oficial de *Glee*: Kurt Hummel, que aparece na imagem acrescentada portando um cachecol idêntico ao que, no recorte inicial do *gif*, ganhara saliência.

Esse breve percurso sugere que os letramentos hipermodais desses fãs são voltados para uma reabertura de sentidos ideológicos vigentes na versão "oficial" do seriado, a partir de um trabalho semiótico que atravessa modalidades e mídias, mobilizando gramáticas verbais e visuais para projetar, expandir, silenciar, desviar e multiplicar possibilidades interpretativas. Não se trata, portanto, de especulação ou devaneio (do ponto de vista do fã, pelo menos), mas de um tipo de participação mais "qualificada" do que a de "mero" espectador do seriado, em processos que, inclusive, têm função crucial em processos identitários individuais e coletivos.

Exemplo claro do exposto no parágrafo anterior aparece na Figura 4, postada por *boysinperil* (doravante usuário C), e criada a partir da postagem do usuário B pela mesma sequência de procedimentos de reblogagem com acréscimo, o que reinstancia, assim, o processo geral de expansão e projeção que constitui a travessia.

Abaixo das imagens, lê-se "*And I appreciate that. Because I can make even the tiniest implication of puckurt much larger — the glory and genious of fanfiction*"[6]. Em termos representacionais, esse comentário textual acrescenta um novo participante representado à composição: o próprio fã. Ao utilizar a primeira pessoa do singular, o usuário C desloca o foco do conjunto anterior, que eram os personagens de *Glee* e suas ações, para si mesmo, e para as práticas de produsagem em que ele se envolve, que por sua vez são retratadas como gloriosas e engenhosas.

Em termos organizacionais, destacam-se as relações anafóricas entre o demonstrativo "isso" e o termo "*puckurt*" com o conteúdo postado pelos usuários A e B.

[4] Possível tradução: "Me puxe pela língua e vou te conhecer, me beije até se embebedar, e vou te mostrar que me mexo igual ao Jagger".
[5] Possível tradução: "Três palavras: amigo *gay* 'alegrinho'. A propósito, esse é o cachecol do Kurt".
[6] Tradução possível: "E eu aprecio isso. Porque eu posso tornar muito maior até mesmo a menor das sugestões de *puckurt* — a glória e a engenhosidade do *fanfictions*".

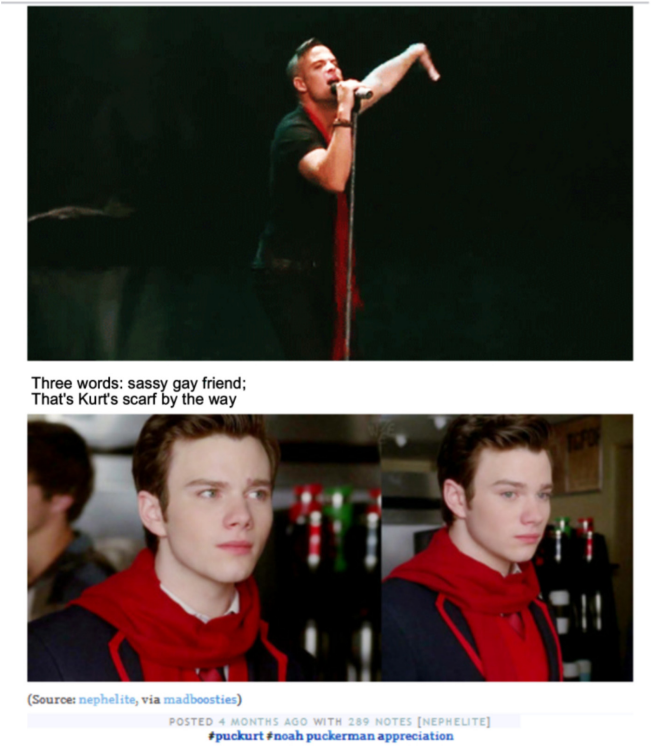

Figura 3. Captura de tela da postagem do usuário B.
Figure 3. Screenshot of user B's post.

Figura 4. Captura de tela da postagem do usuário C.
Figure 4. Screenshot of user C's post.

Vale notar que, ao utilizar termo "*puckurt*" para essa retomada, o usuário C torna explícita sua interpretação acerca do conjunto postado anteriormente: no universo das *fanfictions*, um amálgama entre os nomes de dois personagens (Puck + Kurt = *puckurt*) tem, normalmente, a intenção de sinalizar um envolvimento amoroso entre os dois. Essa escolha também evidencia um significado orientacional implícito em seu adendo textual, ao avaliar positivamente (validar) a hipótese da relação amorosa entre Puck e Kurt. Mais que um mero desvio representacional na narrativa oficial, esse *post* remete a um fã consciente da diferença entre o modo como a franquia posiciona o espectador comum (como consumidor) e a possibilidade, conquistada via *fanfiction*, de posicionar-se de modo alternativo perante os mesmos significantes.

Talvez ainda mais importante seja notar que, para exercer a reflexividade que caracteriza esses letramentos, o fã lança mão de referências diferentes daquelas pertinentes ao seriado, mas, ainda assim, oriundas de seus hábitos de consumo e produção midiática. Um exemplo disso aparece no percurso de composição apresentado nas Figuras 5 a 8 (muito semelhante ao descrito acima), no qual os fãs, partindo de um fotograma que contém uma câmara fotográfica no quarto do personagem Blaine, vão progressivamente construindo o "fato" de que este teria feito a foto utilizada por Kurt em sua campanha para representante dos alunos, na versão oficial do seriado.

Na Figura 5, destaca-se a interferência de um fã sobre uma captura de tela referente ao décimo primeiro episódio da terceira temporada de *Glee*: ao adicionar um círculo vermelho ao redor das câmeras sobre o guarda-roupa de Blaine, o usuário lhes confere saliência, transformando-as de elemento circunstancial a participante representado — que ocupa, inclusive, posição relativa ao que é novo (à direita), enquanto as demais informações (o resto do quarto, a personagem humana) recebem o *status* de "dado" (à esquerda). Por meio desses procedimentos, o usuário chama atenção para algo que, no seriado, era mero detalhe, e abre as possibilidades de reflexão dos demais fãs ao sugerir, no texto escrito, que Blaine seja um fotógrafo amador ("*Blaine has photography as hobbie*").

Em seguida, a Figura 6 apresenta a foto de campanha de Kurt, em preto e branco, o que reforça, como recurso de modalização, a percepção da imagem como uma fotografia, traço que a conecta, portanto, à imagem anterior, sobretudo às câmeras, numa relação que é também explicitada no texto escrito postado junto à imagem: "Blaine tirou esta foto" ("*Blaine took this photo*"). Além disso, a centralidade do PR serve de elemento coesivo entre esta imagem e a seguinte, na Figura 7, que consiste também numa captura de tela referente ao mesmo episódio, e que apresenta a mesma personagem (Kurt). Nesta imagem, os recursos de saliência conduzem o olhar do espectador, de Kurt (primeiro plano) a Blaine e ao criado-mudo ao seu lado, sobre o qual está posicionado um porta-retratos, iluminado pelo abajur e destacado por outro círculo vermelho. A fotografia no porta-retratos, ainda que menor em escala, dá indícios de ser semelhante à da Figura 6, donde advém não apenas a sugestão de que Blaine fez a foto, mas também, como defendido pelos fãs, de que a mantém em seu criado-mudo, reforçando a intimidade com Kurt (que em *Glee* é seu namorado).

Enquanto percurso de "construção de um fato", esses procedimentos encaixam-se exemplarmente na analogia estabelecida por Iedema (2001) com os percursos ontológicos preconizados pela Teoria Ator-Rede, não estando em questão, aqui, como na referida teoria, o quão "realista" seja tal construção, mas apenas a eficácia com que o referido fato se estabiliza semioticamente.

Como seria de se esperar numa prática em que os papéis de produtor e consumidor deixam de ser rigidamente separados, os fãs também realizam trânsitos em suas identidades enquanto participantes interativos e participantes representados. O *post* da Figura 8, publicado por *carrolineforbes*, estabelece um vínculo intertextual com outro seriado, o policial *CSI*[7], para caracterizar a postura "investigativa" do fã de *Glee* no *Tumblr*.

O *mashup* traz como PRs os oito detetives *CSI*, cujos olhos foram substituídos pelo logotipo do *Tumblr*. Essa manobra formal possibilitada pela semelhança geométrica entre a logomarca e um par de óculos instaura um processo simbólico atributivo (metafórico), pelo qual os fãs de *Glee*, responsáveis pelas postagens anteriores, tornam-se "investigadores", mais que "meros" espectadores. Assim como ocorre na superposição da logomarca sobre os rostos dos personagens de *CSI*, o conteúdo verbal sofre uma operação transtextual que, neste caso, podemos classificar como *détournement*, pela qual "*Criminal Scene Investigation*" ("Investigação da Cena do Crime") torna-se "*Celebrity Stalking Investigation*" ("Investigação de Assédio a Celebridades")[8].

Em termos orientacionais, o modo de endereçamento, que na imagem fonte era direto (o olhar dos personagens aponta para o PI), torna-se ambíguo com a adição das logomarcas sobre os olhos, que sugere transacionalidade, mas não estabelece uma transação explícita

[7] *CSI*: *Crime Scene Investigation* (2000) é um seriado de origem norte-americana exibido no Brasil desde 2001 em canais de TV a cabo, e, posteriormente, TV aberta. Retrata investigações de uma equipe de policiais forenses que atuam na cidade de Las Vegas utilizando conhecimento científico para desvendar tramas criminosas de difícil solução.

[8] O verbo *to stalk*, popularmente traduzido como "seguir" ou "perseguir", vem sendo muito utilizado na internet para designar as atitudes de quem investiga e acompanha atentamente, em contextos *on* e *off-line*, o comportamento daquele(a) que é objeto de sua afeição, de maneira quase obsessiva ou persecutória.

Figura 5. Fãs isolam e salientam a câmera fotográfica, que passa de circunstância a participante representado.
Figure 5. Fans isolate and foreground the camera, turning a circumstance into a represented participant.

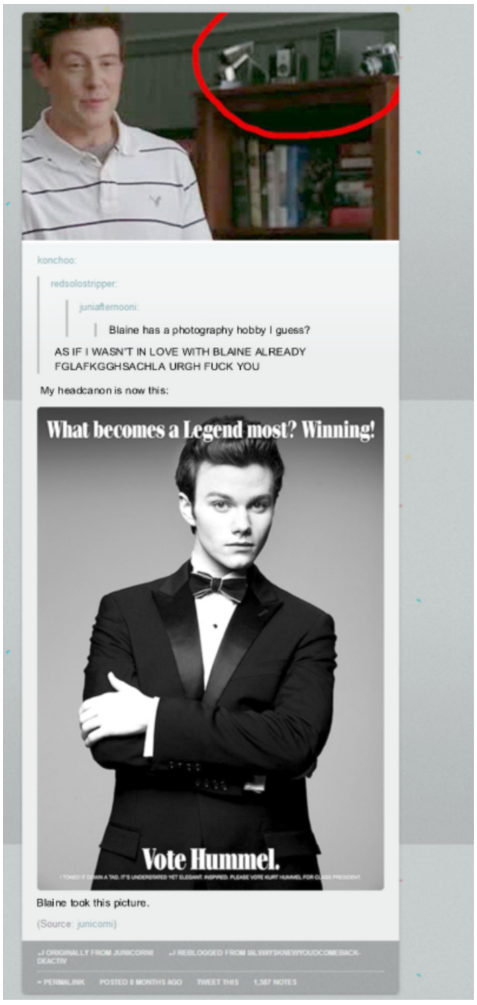

Figura 6. Fãs acrescentam à primeira imagem uma fotografia de Kurt, sugerindo que Blaine a tirou.
Figure 6. Fans add a picture of Kurt to the previous image, suggesting that Blaine has taken it.

Figura 7. Fãs acrescentam ao conjunto uma terceira imagem, salientando um porta-retratos sobre o criado-mudo de Blaine como evidência de que ele tirou a foto de Kurt.
Figure 7. Fans add a third image to the ensemble, stressing a picture frame on Blaine's night table as evidence that he took Kurt's picture.

Figura 8. Acréscimo realizado na postagem que finaliza o percurso descrito nas Figuras 5 a 7.
Figure 8. Addition made to the final post of the trajectory described by Figures 5 through 7.

entre PRs e PI. Isso traduz, de forma inequívoca, o posicionamento igualmente ambíguo, ou mais propriamente "fronteiriço", que os fãs atribuem a si mesmos, com um pé no lado dos espectadores, a quem se colocam como alguém a ser interpelado em busca de reconhecimento, e outro no lado dos produtores e personagens da franquia, diante de quem se colocam como quem se oferece à contemplação, ambicionando, talvez, reconhecimento.

Conclusão e implicações

Destacamos como conclusões do percurso investigativo e analítico aqui relatado que as práticas de fãs no *Tumblr* contemplam uma multiplicidade de operações técnicas e semióticas que mobilizam variados saberes dos sujeitos, bem como as capacidades de utilizar recursos técnicos da interface e de perceber propiciações semióticas nos elementos oficiais da narrativa midiática à qual dedicam sua atenção e seu afeto. Tais operações tangibilizam de modo inequívoco a concepção de texto como processo que caracteriza as teorias correntes de hipermodalidade e ressemiotização, assim como a noção de leitura e escrita hipermodais como travessias entre gêneros, modalidades, instituições e linguagens que produzem signos complexos e não convencionalizados a partir de elementos mais simples e fortemente convencionalizados, como os de um seriado juvenil produzido pela indústria de entretenimento norte-americana.

O trabalho semiótico desempenhado ao longo desses processos não é nem meramente cumulativo, nem totalmente anárquico, mas caracterizado pela negociação de significados potenciais, de diferentes tipos, ou pertinentes a diferentes dimensões semânticas, em ciclos iterativos de projeção e expansão que permitem aos praticantes não apenas desviar certos sentidos e representações que a narrativa oficial da franquia tenta fixar, como repensar a si mesmos em relação ao texto (o seriado) por meio do próprio texto. Assim, torna-se possível a eles colocarem-se explicitamente como consumidores que também produzem, ou leitores que, com sua leitura, também têm algum tipo de "autoridade" sobre o texto que lhes é dado a consumir. Nesse sentido, as práticas enfocadas trazem indícios do mesmo tipo de atitude cognitiva e ética que se espera dos sujeitos participantes de letramentos críticos e protagonistas, os quais, sabemos, cabe à escola, e não à indústria do entretenimento, formar.

Seria um equívoco, e sinal de grande ingenuidade, supor que se possa pura e simplesmente "transferir" a experiência do fã para a formação de letrados críticos na escola, ou em quaisquer outras agências promotoras de cidadania que se queira. Isto porque, da mesma forma como os fãs "desviam" os sentidos da franquia, qualquer uma dessas instituições fatalmente desviaria o sentido desse tipo de prática ao recontextualizá-la em seus próprios processos e práticas oficiais, e, com isso, possivelmente perderia contato com o "motor afetivo" que a sustenta no contexto em que a estudamos. Se é certo que podemos pedir a um aprendiz a olhar para o quadro de Pedro Américo sobre a Independência do Brasil, ou para o discurso de um candidato a presidente, ou para o Jornal Nacional, com o mesmo olhar escrutinador e investigativo com que os fãs olham para fotogramas de *Glee*, o fato é que ser cidadão, num país como o Brasil, não parece ser um projeto identitário tão mobilizador e de prestígio, para um jovem do século XXI, como o é ser um fã de uma franquia do entretenimento global. Alterar esse quadro não é algo que um professor e alguns computadores possam fazer sozinhos. Basta que comparemos o volume de recursos gastos em pesquisa, criação, *marketing*, tecnologia e, principalmente, em profissionais talentosos, constantemente estimulados e bem dirigidos, para a criação de um seriado como *Glee*, face às "prioridades" bem mais modestas que ainda aguardam atendimento em nosso sistema educacional.

Contudo, se não há como "transferir" pura e simplesmente as práticas de fãs para o contexto educacional, talvez possamos nos questionar, a partir de estudos como este, sobre o quanto temos oferecido, aos alunos e professores que são efetivamente movidos pelo afeto em suas práticas de ensinar e aprender, as condições técnicas e oportunidades de colaboração em rede, de baixo para cima, para que, como os fãs, transformem esse afeto em travessias que permitam estabilizar e estender possibilidades identitárias outras, como a de cidadão crítico. Entendemos que, dadas essas condições, e em vista desse afeto, também esses professores e aprendizes poderão trazer para a posição de protagonistas elementos importantes de suas vidas que hoje a escola representa como mera circunstância. Quem sabe, a partir daí, possam vir a se posicionar orgulhosamente como sujeitos que encontraram também um espaço fronteiriço, povoado por aprendizes que também ensinam e professores (assim como formuladores de currículos, materiais, avaliações e métodos didáticos) que também aprendem por afinidade, mais do que por coerção.

Referências

ATLAS.TI. 2012. Versão 7.0.2012. Scientific Software Development GmbH. Disponível em: http://atlasti.com. Acesso em: 11/12/2014.

BLACK, R.W. 2008. Just don't call them cartoons: The new literacy spaces of anime, manga, and fanfiction. *In*: J. COIRO; M. KNOBEL; C. LANKSHEAR; D.J. LEU (eds.), *The handbook of research in new literacies*. Mahwah, Erlbaum, p. 531-552.

BRESSANE, T. 2006. *Processos e produtos no ensino de construção de hipermídia*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 280 p. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/tais_bressane.pdf. Acesso em: 11/12/2014.

BRUNS, A. 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond*: *From Production to Produsage*. 1ª ed., New York, Peter Lang, 418p.

BRUNS, A. 2010. Distributed Creativity: File sharing and produsage. *In*: S. SONVILA-WEISS (ed.), *Mashup Cultures*. Vienna, Springer, p.24-37.

BUCKINGHAM, D. 2010. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação e Realidade*, **35**(3):37-58. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 11/12/2014.

BUZATO, M.E.K. 2008. Letramentos Multimodais Críticos: Contornos e Possibilidades. *CROP*, **12**:108-144.

BUZATO, M.E.K.; SILVA, D.P.; COSER, D.S.C; BARROS, N.N.; SACHS, R.S. 2013. Remix, Mashup, Paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **13**(4):1191-1221. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000400011

CERTEAU, M. 1996. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 1ª ed., Petrópolis, Vozes, 351 p.

CSI: CRIMINAL SCENE INVESTIGATION. 2000. Criação de Anthony E. Zuiker. Estados Unidos da América, Jerry Bruckheimer Television, Columbia Broadcasting System.

GEE, J.P. 2005. Semiotic social spaces and affinity spaces: From the Age of Mythology to today's schools. *In*: D. BARTON; K. TUSTING (eds.), *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 214-232. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012

GLEE. 2007. Criação de Ryan Murphy, com Ian Brennan e Brad Falchuk; produção de Ryan Murphy, Ian Brennan, Brad Falchuk e Dante Di Loreto. Estados Unidos da América, Ryan Murphy Productions & 20th Century Fox Television, Fox Broadcasting Company.

HALLIDAY, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. 1ª ed., Londres, Edward Arnold, 256 p.

IEDEMA, R. 2001. Resemiotization. *Semiotica*, **137**(1):23-39. http://dx.doi.org/10.1515/semi.2001.106

IEDEMA, R. 2003. Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as a multi-semiotic practice. *Visual Communication*, **2**(1):29-57. http://dx.doi.org/10.1177/1470357203002001751

JENKINS, H. 2009. *Cultura da convergência*. 2ª ed., São Paulo, Aleph, 432 p.

KALANTZIS, M.; COPE, B. 2012. *Literacies*. 1ª ed., Port Melbourne, Cambridge University Press, 464 p.

KRESS, G. 2005. Gains and losses: new forms of texts, knowledge, and learning. *Computers & Composition*, **22**(1):5-22. Disponível em: http://williamwolff.org/wp-content/uploads/2010/01/kress-cc-2004.pdf. Acesso em: 09/12/2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. 1ª ed., New York, Routledge, 312 p.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. 2007. *A New Literacies Sampler*. 1ª ed., New York, Peter Lang, 251 p.

LATOUR, B. 1992. Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. *In*: W. BIJKER; J. LAW (eds.), *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge, MIT Press, p. 225-258.

LAW, J. 2009. Actor-network theoryand material semiotics. *In*: B.S. TURNER (org.), *The new Blackwell Company onto social theory*. Chichester, Wiley-Blackwell, p. 141-158.

LEMKE, J.L. 2002. Travels in hipermodality. *SAGE Publications*, **1**(3):299-325.

LEMKE, J.L. 2009a. Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. *Semiotica*, **173**:283-297. http://dx.doi.org/10.1515/semi.2009.012

LEMKE, J.L. 2009b. Multimodality, Identity, and Time. *In*: C. JEWITT (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres, Routledge, p. 140-150.

LEVINE, A. 2011. *Moves Like Jagger*. Los Angeles, A&M/Octone, CD single.

MANOVICH, L. 1999. Database as Symbolic Form. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, **5**(2):80-99. http://dx.doi.org/10.1177/135485659900500206

PEIRCE, C.S. 2012. *Semiótica*. 4ª ed., São Paulo, Perspectiva, 352 p.

SACHS, R.S. 2013. *Transletramentos de fandom no Tumblr: os fãs de Glee e a produsagem de textos hipermodais*. Campinas, SP. Relatório Final de Iniciação Científica. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 80 p. Processo FAPESP n.º 2011/22249-5. Não disponível a consulta pública.

TUMBLR. 2011a. Greensuspenders. Disponível em: http://green-suspenders.tumblr.com. Acesso em: 11/12/2014.

TUMBLR. 2011b. Colferlovers. Disponível em: http://colferlovers.tumblr.com. Acesso em: 11/12/2014.

VAN LEEUWEN, T. 2005. *Introducing social semiotics*. Nova York, Routledge, 301 p.

Submetido: 15/12/2014
Aceito: 14/07/2015

Marcelo El Khouri Buzato
Universidade Estadual de Campinas
Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo
13083-970, Campinas, SP, Brasil

Rafael Salmazi Sachs
Universidade Estadual de Campinas
Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo
13083-970, Campinas, SP, Brasil