

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT16.042

SEMIÓTICA: UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A LEITURA DE IMAGENS COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS

MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA

Professora de Língua Portuguesa e Inglesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Especialização em Educação e Tecnologia, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba - SP, maasilva@estudante.ufscar.br.

RESUMO

A leitura de imagens normalmente está relacionada a práticas de ensino atribuídas a professores/as de arte, mas na prática não chega a ser adotada: não se ensina a ler imagens. Partimos da necessidade de uma educação voltada para a leitura de imagens, entendendo que as imagens não informam somente, mas produzem conhecimento. O objetivo deste trabalho foi analisar a leitura de uma imagem realizada por um grupo de professores de Ciências, escolhida para compor um fanzine: a mensagem dessa imagem estava contraditória com a veiculação desejada, porém os professores a consideraram adequada, embora houvesse um fragmento que comunicasse o desejado. A metodologia do trabalho partiu da análise semiótica peirceana da imagem em uma entrevista com os professores para falar sobre a imagem. Os resultados apontam que a leitura da imagem realizada de modo fragmentado, parecia satisfazer aos professores; ao ser apontada a contradição os professores compreenderam o equívoco, qual seja, não dar atenção a uma leitura gestáltica, em suma, não perceberam o todo e se concentraram em uma leitura dos pontos isolados, dessa maneira deixaram de distinguir determinados pontos da totalidade, não exploraram as capacidades visuais, de habilidade e de raciocínio.

Palavras-chave: Leitura de imagens; Análise Semiótica; Percepção.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que as imagens não servem somente para informar ou ilustrar, servem também para educar e produzir conhecimento. Ademais, no cotidiano, se é estimulado por imagens através dos meios de comunicação, das marcas que se consome, de outdoors, de luminosos de lojas, revistas, jornais.

Vive-se em um mundo em que as imagens são uma constante, basta abrir os olhos e deparar com uma imagem. Principalmente, pelo fato da internet, de se estar conectado a uma tecnologia móvel, abre-se a tela do celular e logo salta uma imagem diante dos olhos. Mas, ao mesmo tempo em que se é estimulado por imagens não sabe como lê-las.

Segundo Mirzoeff (2003) como característica do mundo contemporâneo: visualize-se. Só que não se sabe ler o significado do que se vê.

Nessa direção o autor diz que a vida é plasmada em imagens e que por meio das imagens pode-se estudar a contemporaneidade. E é dentro desse pensamento de ler as imagens para entender o que elas querem expressar que esse trabalho se insere na compreensão das imagens, de seus significados, de uma educação pela imagem. Dentro da sala de aula o (a)s aluno (a)s são estimulado (a)s por imagens em suas capas de cadernos, pastas, livros didáticos, é relevante que o (a) professor (a) se eduque para ler as imagens e educar o (a)s aluno (a)s através das imagens.

Neste sentido esse trabalho investiga o quanto uma educação para a leitura de imagens se torna importante.

O objetivo deste trabalho foi analisar a leitura de uma imagem realizada por um grupo de professores de Ciências, escolhida para compor um fanzine: a mensagem dessa imagem estava contraditória com a veiculação desejada, porém para os professores consideraram adequada, embora houvesse um fragmento que comunicasse o desejado. Partindo de uma situação problematizadora que foi a leitura de uma imagem feita por três professores a partir de suas percepções e, depois a mesma imagem foi analisada através da Semiótica Peirceana, verificando a necessidade de um ensino que contemple a leitura de imagens. A percepção, neste trabalho, é entendida como um estágio de elaboração do conhecimento. Pois, se faz necessário ter uma base de conhecimento teórico, criatividade artística, além de disposição para olhar a imagem e olhar novamente, pois a imagem não se revela totalmente a um único olhar, é necessário se perder na imagem para captar sentidos que não estão na superfície.

O conto “A caçada” de Lygia Fagundes Telles retrata esse adentrar a imagem e o capturar dos sentidos, as sensações: a história se passa em uma loja de antiguidades onde um homem encontra uma antiga tapeçaria, as imagens representavam uma cena de caçada, ele perde várias tardes a analisar a imagem.

A cada dia ele nota que algo está diferente, as cores estão mais nítidas, nota coisas que não tinham sido vistas antes e as sensações vão tomando seu corpo. Ele quer captar todos os sentidos da imagem, para isso volta outras vezes à loja, até quando ele percebe que ele fez parte da caçada ao experimentar as sensações da imagem.

Assim, através desse conto consegue-se ter uma ideia de como se deve portar diante de uma imagem. A questão que norteou o trabalho foi: Que contribuição pode-se obter a partir da Semiótica Peirceana na leitura de imagens?

A metodologia deste trabalho consistiu na Análise Semiótica de uma imagem escolhida pelos três professores – participantes da investigação – e após essa análise foram contatados os professores para uma conversa sobre a imagem para verificar as percepções que tinham sobre a imagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - METODOLÓGICA: O POTENCIAL DA SEMIÓTICA PEIRCEANA NA LEITURA DE IMAGENS

Desse modo, a semiótica, por sua abrangência, consegue dar conta do que se propõe a realizar neste trabalho. Ou seja, partindo do ponto que ela permite que se possa realizar uma análise de todas e quaisquer coisas, sejam vegetais, animais, humanas, psíquicas, sociais, celulares, neuronais e bem provável, estelares. Então, a proposta deste trabalho é analisar uma imagem e comparar com a leitura proposta pelos professores.

Simplificando, semiótica “é a ciência que tem por objeto de estudo todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 13).

O sistema peirceano é de um pensamento arquetônico, concebido como uma “gestalt”, pois, se desligarmos seus conceitos do conjunto perde seu valor e poder heurístico. Portanto, para entender a teoria peirceana, não é necessário memorizar suas definições ou tentar isolar uma parte de sua teoria, como se isso

fosse suficiente. Nesse sentido, Santaella (1989) diz que “Peirce é um antídoto contra as formas de especialização que são cegas à gestalt do universo e da vida. Suas teorias são uma ‘gestalt’ que nos auxilia a observar, pensar e agir gestalticamente”.

Desse modo, a Semiótica tem suas bases oriundas da fenomenologia, campo que busca compreender como apreende qualquer tipo de coisa que possa aparecer à mente, desde as coisas mais simples como uma sensação tátil, os sons, as imagens da natureza ou mesmo uma imagem gráfica – aqui reside nosso interesse - que permite, também, apreender a complexidade das coisas abstratas, sentimentos, lembranças. Para Peirce, “a fenomenologia seria a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem, cada dia e hora, em cada canto e esquina de nosso cotidiano” (SANTAELLA, 1983, p. 27).

Assim, o objetivo principal da Semiótica é o exame dessas formas de construção dos fenômenos enquanto “fenômenos de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 13). Para tanto, se faz necessário dar algumas definições de alguns conceitos, a começar pela definição de signo. Na definição de Santaella (2008):

Signo pode ser toda e qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, uma pessoa, etc.) que possa representar outra coisa, que leva o nome de objeto do signo, produzindo um efeito interpretativo em uma mente real/potencial, chamado de interpretante do signo (p. 8).

Nesse sentido, entende-se que signo (representamen) não é algo existente, material, um pensamento, e sim, algo que representa. Na mente de um receptor, o signo será diferente daquele que emitiu, recebendo o nome de interpretante. O signo (representamen) é o que é perceptível à visão, o objeto é o que é representado, mas fica ausente, e o interpretante é o que foi produzido na mente do intérprete, criando outro signo.

E ainda que o objeto do signo seja qualquer coisa de qualquer espécie, está nessa posição porque é representado pelo signo. Sendo assim, o que pode definir o signo, o objeto e o interpretante são sua posição com relação ao processo representativo. Nesse aspecto, Peirce diz que:

Um signo, ou representamen, é aquilo, que sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez, um signo mais

desenvolvido. Ao signo criado, denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência ao tipo de ideia de que eu, por vezes, denominei fundamento ou representamen (PEIRCE, apud: SANTAELLA, 1995, p. 23).

A partir desses elementos têm-se as categorias “os modos como os fenômenos, eventos do mundo externo aparecem à consciência” (SANTAELLA, 1983, p. 8). Essas categorias de significação, objetivação e interpretação, ou níveis de análise, chamadas de: primeiridade, secundidade e terceiridade; na primeiridade o signo fundamenta-se na qualidade que ele exhibe os quali-signos, plano das sensações e sensibilidades, como a percepção de uma criança que ainda não é capaz de saber o que tem diante de si. A esse respeito, Santaella (1983) diz que se trata de:

(...) uma consciência imediata (...) pura qualidade de ser e sentir. A qualidade da consciência imediata é uma impressão (sentimento) in totum, indivisível, não analisável, inocente e frágil. O sentimento como qualidade é, portanto, aquilo que dá sabor, tom, matiz à nossa consciência imediata, mas é também paradoxalmente justo aquilo que se oculta ao nosso pensamento, porque para pensar precisamos nos deslocar no tempo, deslocamento que nos coloca fora de sentimento mesmo que tentamos capturar (p. 43).

Na secundidade, o signo fundamenta-se no caráter de existente, os sin-signos, há que considerar-se o lugar que ocupa seu ambiente de inserção, o contexto existencial, ou seja, o suporte; Essa é a categoria em que o real emerge a factualidade do existir; se corporifica nas palavras de Santaella (1983) citando Carlos Drummond de Andrade “a pedra no meio do caminho”, pois nos esbarramos constantemente, no que nos é externo, encontramos obstáculos, nossa consciência tomando ação em relação ao mundo. Santaella (1983) descreve a secundidade como a leitura de rastros, pistas deixadas em nossa existência. Nas palavras da autora:

Antes de penetrarmos no devir incessante do pensamento como representação interpretativa do mundo, que fique claro que nossas reações à realidade, interações vivas e físicas com a materialidade das coisas e do outro, já se constituem em respostas sîgnicas ao mundo, marcas materiais perceptíveis em maior ou menor grau que nosso existir histórico e social, circunstancial e singular vai deixando como pegadas, rastros de nossa existência (p. 50).

Na terceiridade, Santaella (1983, p. 51) diz que equivale “a camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo pelo reconhecimento de elementos da realidade externa”. Quanto ao objeto, pode ser classificado em objeto dinâmico e objeto imediato.

O objeto dinâmico pode ser entendido como quando falar algo se pronuncia uma frase que faz referência a algo, fala de alguma coisa que remete a uma determinada situação ou estado das coisas, há uma contextualização. Esse algo que é reportado é o objeto dinâmico. O objeto dinâmico apresenta-se em três partes: abstrativo, concretivo e coletivo.

Objeto imediato é a maneira pela qual o signo representa, indica, evoca, sugere, se assemelha aquilo que ele refere. Tem-se acesso ao objeto dinâmico através do objeto imediato. O objeto imediato se divide em três partes, que podem ser descritivos, designativos e copulantes. Agora, como funcionam essas divisões do objeto dinâmico e do objeto imediato.

Veja, quando o objeto imediato for descritivo, o objeto dinâmico será uma possibilidade e o signo em si será abstrativo; se o objeto imediato for designativo, ou seja, quando dirigir a mente do intérprete para o objeto dinâmico, portanto, este será uma ocorrência, algo existente, um acontecimento atual do passado ou futuro, o signo será concretivo; e se o objeto imediato for copulante, ou seja, mostrar relações lógicas, então, o objeto dinâmico será necessitante, com características generalizadas, o signo será um coletivo. E chega-se, ao interpretante, que é o efeito produzido na mente do intérprete, constituindo-se em um novo signo.

O interpretante imediato produz uma possibilidade de significação do signo. Quanto ao interpretante dinâmico, gera uma interpretação baseada nos fatos empíricos, nos resultados atingidos pelo entendimento.

Divide-se, aqui, em três tipos: emocional, energético e lógico. E, por fim, tem-se o interpretante final, que é o interpretante em devir; pois, serão as futuras interpretações na relação do signo com as transformações ocorridas no contexto.

Portanto, uma interpretação em aberto. Para essa análise seguiu-se um percurso que foi apresentado por Ferreira (1997) citado por Santaella (2008):

A característica fundamental do percurso de uma análise semiótica é que seus passos buscam seguir a própria lógica interna das relações do signo. Essa lógica, aliás, já está explicitada nas numerações de 1, 2, 3 que seguem a lógica das categorias.

Assim, o fundamento signo, em nível 1, deve ser analisado antes da relação do signo com o objeto, nível 2. O objeto imediato, nível 2.1, deve anteceder o exame do objeto dinâmico, nível 2.2, e assim por diante. É claro que, na percepção, todos esses níveis sempre se misturam, mas o percurso analítico, que é um percurso autocontrolado, e tanto quanto possível autocriticado, deliberadamente estabelece passos para a análise (pp. 41-42).

Ao dar início a qualquer análise pautada no referencial da Semiótica, é de suma importância deixar-se afetar pela experiência fenomenológica, abrir os olhos da alma, deixar-se invadir pelo estado de contemplação, penetrando-se e perdendo-se dentro desse estado. Mas, antes de iniciar com a análise, torna-se necessário justificar que nem todos os conceitos poderão ser utilizados aqui. Isso porque nem todos os conceitos semióticos podem aparecer em uma mesma análise, pois, eles serão acionados à medida que o analisador achar necessário ou quão profundo queira se chegar com a análise, o que se quer desvelar com a análise.

Assim, algumas observações tomam o percurso à risca e outras seguirão de forma livre (SANTAELLA, 2008).

Finalizo essa seção acreditando no potencial que a Semiótica apresenta para produzir significados, sentidos para as imagens.

APRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação dividiu-se em três momentos. O primeiro momento foi proposto aos professores que elaborassem um fanzine, e para tal escolheram uma imagem que representava para os três o que eles acreditam que seria necessário fazer para se obter melhorias na educação? A partir dessa pergunta eles escolheram uma imagem em uma revista, montaram no fanzine e entregaram. Nesse momento não diriam nada sobre a imagem.

O segundo momento, foi realizado a Análise Semiótica dessa imagem para verificar o que a imagem transmitia e a posteriori confirmar as contribuições que a Semiótica pode trazer para a leitura de imagens e comparar com a leitura que os professores fariam por meio de suas percepções.

O terceiro momento foi reunido os professores para que eles falassem o que percebiam sobre a imagem e, assim, poder demonstrar a necessidade de uma educação em leitura de imagens.

Desse modo segue a imagem escolhida pelos professores no primeiro momento da dinâmica:

Figura 1: Educação



Fonte: Revista Nova Educação

A seguir apresento a análise Semiótica da imagem que compreendeu o segundo momento desse trabalho:

A primeiridade, sob o ponto de vista qualitativo-icônico, tem-se as formas, cores. Neste caso, as cores da imagem trazem o azul e o branco como pano de fundo, outras cores como o preto, cinza, branco, verde, amarelo, vermelho, laranja, azul escuro se concentram na figura que ocupa o centro da imagem.

As formas são arredondadas, quadradas, retangulares, formas físicas humanas. Ao centro dentro desta forma arredondada há uma palavra, no canto esquerdo da imagem, dentro de uma forma quadrada há outra palavra, no canto direito da imagem dentro de uma forma quadrada há outra palavra e acima dessa, dentro de uma forma retangular há mais uma palavra.

Na secundidade, do ponto de vista singular-indicativo, as formas e cores indicam alguém despejando ingredientes dentro de um caldeirão, como se estivesse cozinhando algo.

Na terceiridade, ao analisar temos de partir do ponto de vista convencional-simbólico, ou seja, o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete, aqui o signo manifesta-se nos discursos e pensamentos abstratos, nas leis, nas palavras, na relação palavra-imagem.

Dentro dessa perspectiva a imagem na junção com as palavras quer representar alguém seguindo uma receita para melhorar a educação, pois a imagem demonstra de maneira simbólica, um caldeirão que supostamente é a educação. E que alguém está despejando o conteúdo de uma caixa que simbolicamente são investimentos, dando a entender que outros ingredientes como gestão, formação já foram acrescentados e pela posição da pessoa ela segue uma receita que está pendurada na parede. Se os professores almejam mais investimentos, uma boa gestão, uma formação profissional melhor, concorda-se que se pode chegar a uma educação de qualidade. Mas, a imagem dá uma interpretação ambígua, porque se querem uma educação de qualidade é só investir mais em educação.

O que dá o tom da ambiguidade está na suposta receita para seguir e obter uma educação de qualidade, pois pode-se interpretar que o currículo que é uma política educacional abertamente criticada pelos professores, seja essa receita para promover uma educação de qualidade. Nesse sentido já se tem a receita, não precisa investir na educação é só seguir o currículo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: TECENDO COMPARAÇÕES

Assim, depois da análise concluída foi procurado os professores para conversar sobre a imagem e ver o que eles tinham a dizer sobre a imagem que escolheram, portanto, segue o que disseram:

Professor 1: "Para ter uma educação de qualidade precisa ter alguns ingredientes, para fazer com que a educação seja de qualidade, por isso colocamos uma ideia de investimento porque nossa estrutura é sucateada, se nossa estrutura é sucateada a educação não pode ser de qualidade. Esses investimentos repercutem não somente na estrutura, mas também no material humano, investir no professor dar situações, condições para o professor trabalhar não ser demagogo, o professor tem de ser valorizado, ganhar bem, numa escola que quer ter qualidade tem de ter um professor valorizado e ganhar bem."

Nessa fala do Professor 1, ele traz a questão dos ingredientes, sendo investimentos a palavra mais importante, investir em recursos materiais e humanos, no

caso o professor. Isso vai refletir na educação de qualidade. O currículo proposto pelo estado de São Paulo, bastante criticado pelos professores nesse mesmo fanzine, que é justamente o que a charge crítica ao colocar o burocrata seguindo uma receita para fazer uma educação.

Professor 2: "Nós acreditamos de fato que a escola só vai ser transformadora de verdade quando for investido maciçamente dentro da educação o que é de direito e não ficar tirando dinheiro da iniciativa pública para jogar no privado e não resolver nada que é o que acontece hoje no nosso país, tiram da educação pública para investir no privado e não é isso que nós acreditamos, a educação tem poder, e pode funcionar desde o básico até o superior. Ocorre uma inversão, o ensino superior é de extrema qualidade, quem tem acesso é a elite. E a educação básica que é o fundamental e o médio de péssima qualidade e quem tem acesso é o filho do trabalhador."

O Professor 2 fala de investimentos também, mas de maneira ampla, investir na educação como um todo desde a educação básica ao ensino superior. Ou seja, foca sua leitura apenas num dos pontos da imagem, desconsiderando que nessa mesma imagem o investimento proposto pela receita se resume a algumas moedas.

Professor 3: "Ser valorizado profissionalmente na questão da formação por exemplo, quando se tem o investimento no profissional e não só salarial. Nós professores não temos investimentos no sentido de nos mandar para congressos, para discussão, para ver o que está acontecendo. Para ir em um congresso, simpósio temos de perder o dia de trabalho, abonar o dia de trabalho, pagar transporte, pagar inscrição no congresso. Nós temos de pagar tudo do nosso bolso, o governo não nos incentiva em nada quanto a isso! Quer queira ou não com o tempo esse massacre que nós sofremos da desvalorização acaba desanimando um pouco nossa prática e daí fica um pouco mais complicado."

Quanto ao Professor 3, investimentos é bastante frisado, principalmente na Formação Continuada do Professor. Ou seja, também para esse professor a leitura fica circunscrita no centro da charge, onde se podem ler investimentos, sendo desconsiderado o contexto geral da imagem.

Pode-se constatar que a partir de suas falas os professores percebem que o caldeirão da educação precisa de ingredientes para ter qualidade.

Os professores olham para a imagem, mas não enxergam o que está periférico. Eles veem o que é central, um homem em volta de um caldeirão escrito **educação**, e esse homem despejando ingredientes dentro do caldeirão, na caixa

que está em suas mãos está escrito **investimentos**, outras duas caixas estão jogadas no chão, vazias, presume-se que o conteúdo já foi despejado.

Numa das caixas está escrito **Gestão** e na outra **Formação**. Eles não dão conta que a figura do homem está olhando para uma receita que está pregada na parede, ou seja, ele segue essa **receita**, sua cabeça está virada na direção da receita e não na educação (caldeirão).

Na fala dos professores, trazem a necessidade de **investimentos, investimentos na formação, investimentos em recursos materiais e humanos**. Mas, o fato de ter uma receita para seguir não aparece em nenhum momento em suas falas.

Ao comparar com a análise semiótica realizada, há uma ambiguidade na imagem, pois o que os professores olham e veem está na imagem, de maneira destacada, chama a atenção.

Não fosse o fato de a figura do homem estar com a cabeça inclinada para a direita olhando um pedaço de papel pregado na parede e escrito **receita**, o que modifica a leitura da imagem. Pois, se já existe uma receita para uma educação melhor, de maneira implícita essa receita é o currículo, que é muito criticado pelos professores.

Nesse sentido é que se acredita que a leitura de imagens deva ser ensinada na escola, que possibilite enxergar o que está fora do campo visual, o que está nas entrelinhas da imagem.

Assim, defendo a ideia de se ensinar uma base teórica e prática para a leitura de imagens. Uma leitura de imagens feita a partir do que se olha e interpreta, sem uma base teórica, fica bastante limitada.

De acordo com Souza (2012) afirma que à medida que o leitor se utiliza de conhecimentos técnicos sobre a leitura de imagens, sua leitura sai do nível de simplesmente reconhecer o que vê, ele se arrisca em produzir interpretações fundadas em elementos do que ele interpreta.

Para Peirce (1999) a imagem é um signo que resulta da combinação das formas, cores e proporções, ou seja, suas qualidades são iguais a do objeto, como a fotografia, a pintura, esculturas.

Portanto, ler imagens é como ler palavras, requer um aprendizado, que pode ser desenvolvido com a prática, com um conhecimento teórico e acima de tudo, disposição para olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo conclui-se que uma educação em leitura de imagens se torna importante no sentido de aprender o que o mundo está comunicando, considerando a profusão de imagens que comunicam continuamente.

Para isso se torna necessário que os professores aprendam conceitos teóricos e práticos para transmitir a (o)s aluna (o)s.

Vê-se que a Semiótica pode contribuir de maneira eficiente no processo de produzir sentidos, interpretações, pois ela permite o aprofundamento da leitura, o que é determinado pelo quanto se deseja conhecer. Que uma leitura baseada na elaboração daquilo que está na superfície da imagem é limitada.

REFERÊNCIAS

LEITE, M. L. M. Imagens e Educação. In: **Seminário de Pedagogia da imagem na Pedagogia**. Anais. Rio de Janeiro: UFF, 1996. p. 66-68.

MIRZOEFF, N. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: **Paidós**, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. O que é Semiótica? São Paulo: **Brasiliense**, 1983.

SANTAELLA, Lúcia. Semiótica e psicanálise: pontos de partida. **FACE**, São Paulo, 2(2): 99-119, jan./jun. 1989.

SANTAELLA, Lúcia. A teoria geral dos signos: semiose e autogeração. São Paulo: **Ática**, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. Semiótica Aplicada. São Paulo: **Cengage Learning**, 2008.

SOUZA, P. A. Leitura de Imagens: A Subjetividade em Questão. **Signótica**, Goiânia, v.24, n.2. p. 405-433, jul./dez.

TELLES, Lúcia F. A Caçada. In: Antes do baile verde. Rio de Janeiro: **José Olympio Editora**, 1979.