



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Cristiano Oldoni

**TEXTOS E IMAGENS EM CENA:
O SENTIDO NOS GÊNEROS MULTIMODAIS**

Passo Fundo, janeiro/2015.

Cristiano Oldoni

**TEXTOS E IMAGENS EM CENA:
O SENTIDO NOS GÊNEROS MULTIMODAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo
2015

Dedico esta dissertação à minha família que, comigo, entrou em cena para realizar um sonho, especialmente aos meus pais, Ivo e Lúcia, e ao Anderson.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Dr. Ernani Cesar de Freitas, pela atenção carinhosa, pelo estímulo constante, pelo “companheirismo acadêmico”, pelo esforço permanente em mostrar a mim o valor e o respeito pelo conhecimento, mais que meu agradecimento, minha gratidão.

À Prof. Dr. Cláudia Stumpf Toldo Oudeste, pela confiança, pelas acolhidas carinhosas na condução pelos caminhos do dizer, pela especial colaboração com esta pesquisa e por despertar em mim o encantamento pela enunciação.

À Prof. Dr. Fabiane Verardi Burlamaque, pela atenciosa leitura e valorosa contribuição com esta pesquisa.

À Karine Castoldi, pela paciência, pela atenção e pelas recepções sempre gentis.

Aos meus pais, Ivo e Lúcia, pelo encorajamento e por acreditarem em minha capacidade, em qualquer tempo, até mesmo nos momentos em que a pus em dúvida.

Aos meus irmãos Osandia e Luiz, que também sonharam esse caminho comigo.

Ao Anderson Luís, pelo companheirismo e pela compreensão nas várias ausências consentidas.

À Susimara, pela amizade sincera e por ajudar a lembrar, a cada encontro, do quanto somos capazes e como podemos fazer diferença na vida das pessoas.

À Angelita e à Nilda, pela confiança, pelo entusiasmo, pelos estímulos.

À CAPES, pela bolsa que me concedeu.

À Universidade de Passo Fundo, em especial ao Programa de Pós-graduação em Letras, aos professores, pela acolhida, atenção e por apresentar-me a um novo mundo de conhecimentos.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada, intitulada *Textos e imagens em cena: o sentido nos gêneros multimodais*, define como tema a multimodalidade discursiva e, como delimitação, em seu recorte, a construção do sentido em textos de gêneros multimodais através da análise da “cena de enunciação”, “da cenografia”. O objetivo a que se propõe é analisar como os sentidos em textos dessa natureza, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, são produzidos a partir da reconstrução analítica de sua “cena de enunciação” e de sua “cenografia”, considerando as contribuições de Maingueneau (2008a, 2008b, 2010) em relação ao plano do texto no fazer discursivo. Mediante tal objetivo, são mobilizados e associados, basicamente, marcos teóricos como os estudos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2002), Rojo (2007) e Schneuwly e Dolz (2007) sobre os gêneros textuais-discursivos; Chartier (1994) e Petit (2008) no que tange às práticas de leitura; Dionísio (2011) acerca da multimodalidade; Rojo (2012) em alusão aos multiletramentos; Benveniste (1976, 2006a) e suas contribuições relacionadas à (inter)subjetividade na linguagem e o quadro formal de realização da língua; Benveniste (2006b) e Maingueneau (2008c), sobre as intersemioses; e Maingueneau (2008a, 2008b, 2008d, 2010) quanto à Análise do Discurso. Para viabilizar a possibilidade de análise global de textos multimodais sugerimos um dispositivo metodológico específico para apreensão de sentidos de ocorrências discursivas de tal natureza. Ao *corpus*, composto por três textos do livro didático de Ensino Médio “Português – Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2010), aplicamos esse dispositivo, para demonstrar sua produtividade. Selecionamos o nível do Ensino Médio por considerar que, nessa etapa da Educação Básica, os textos multimodais merecem um tratamento didático com enfoque enunciativo-discursivo, para dar conta de seus sentidos globais. Já a seleção do livro didático antes citado se dá por ser o material de apoio com maior índice de adoção no país, segundo dados divulgados pelo MEC. A pesquisa possui abordagem qualitativa e parcialmente quantitativa, sendo de natureza aplicada; quanto ao objetivo, o tipo enquadra-se como exploratório-descritivo; já o procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental. Temos como resultado geral de nossos estudos um cenário aproximado da realidade discursiva, em âmbito técnico, teórico e didático. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir tanto para o fortalecimento dos saberes acadêmicos quanto para as metodologias didático-pedagógicas que voltem seu interesse às noções de gênero, leitura crítica e projeção/construção de sentidos de textos que se valem da multimodalidade discursiva.

Palavras-chave: Multimodalidade discursiva. Multiletramentos. Leitura. Cena de enunciação. Construção de sentidos.

ABSTRACT

The presented research which the name is *Texts and images on the scene: the sense in multimodal genres*. The theme of this study is the discursive multimodality and its delimitation is the construction of the meaning in texts with multimodal genres, analyzing the "enunciation scene", "set design". The objective of this study is to analyze how the meaning of these texts that are part of the Portuguese textbooks of the High School, are produced from the analytical reconstruction of its "enunciation scene" and its "scenery", considering the contributions of Maingueneau (2008a, 2008b, 2010), when it comes to the text plan of making discursive practice. Through this objective the theoretical background is basically connected to the studies about discursive textual genres of Bakhtin (2011), Marcuschi (2002), Rojo (2007) and Schneuwly and Dolz (2007); when it comes to the reading practice there are Chartier (1994) and Petit (2008); Dionísio (2011) about multimodality; Rojo (2012) alluding the multiliteracies; Benveniste (1976, 2006a) and his contributions that are related to the (inter) subjectivity in language and the formal framework of the language realization; Benveniste (2006b) e Maingueneau (2008c), when it comes to the intersemioses and Maingueneau (2008a, 2008b, 2008d, 2010) about the Discourse Analysis. To enable the possibility of global analysis of the multimodal texts, we suggest a specific methodological device for seizure the discursive occurrences of senses of this nature. The *corpus*, is compound by three texts from the High School textbook which the title is: "Português – Linguagens", written by Cereja e Magalhães (2010). We applied this device to demonstrate its productivity. We selected the High School level because on this stage of the Basic Education, the multimodal texts deserve a didactic treatment with discursive enunciative approach. Thus, the global meaning will make sense. The selection of the textbook occurred mainly because it is the material with the highest rate when it comes to its adoption in the country, according to the data released by MEC. The research has a qualitative and partly quantitative approach, with applied nature. When it comes to the objective, it is exploratory-descriptive; the technical procedure involves bibliographical and documentary research. We have as our general result of our studies a scenery closer to the discursive reality, in a technical, theoretical and didactic level. We believe that this research will contribute as well to the strengthening of academic knowledge as to the didactic and pedagogical methods which the interests are connected to the notions of gender, critical reading and projection / construction of meaning of the texts that use the discursive multimodality.

Keywords: Discursive modality. Multiliteracies. Reading. Enunciation scene. Construction of the meaning.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ethos e o mundo discursivo	64
Figura 2	Reprodução das capas dos livros didáticos da Coleção “Português: Linguagens”	72
Figura 3	Texto 1	73
Figura 4	Texto 2	80
Figura 5	Texto 3	88
Figura 6	Unidade do Texto 3	89

LISTAS DE TABELAS/QUADROS

Quadro 1	A apreensão de sentido dos textos de gêneros multimodais	68
Quadro 2	Dispositivo de análise e interpretação de textos de gêneros multimodais ...	69
Quadro 3	A cenografia do panfleto “Exploração sexual infantil dá pena”	79
Quadro 4	A cenografia do cartum “Falarei de improviso”	87
Quadro 5	A cenografia da tira “Engavetar a preguiça”	94
Tabela 1	Emprego de textos de gêneros multimodais no livro didático “Português – Linguagens”	96
Tabela 2	Abordagem e exploração da multimodalidade discursiva no livro didático “Português – Linguagens”	97
Tabela 3	Abordagem enunciativo-discursiva dos textos empregados no livro didático “Português – Linguagens”	98

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. DA EXPERIÊNCIA DA LEITURA À PRÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS	15
2.1. GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS: A REALIZAÇÃO DO DIZER	15
2.2. LEITURA, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTO	24
2.2.1. Escola e mediação na prática dos multiletramentos	30
2.2.2. A pedagogia dos multiletramentos	37
3. EM CENA, OS TEXTOS E AS IMAGENS	42
3.1. EM CENA, O ATO DE DIZER	42
3.1.1. Intersubjetividade na linguagem: a subjetividade do dizer	43
3.1.2. Da subjetividade à formalidade enunciativa: o quadro formal de realização da língua	45
3.1.3. A propósito dos engendramentos: a integração das marcas enunciativas com as ocorrências imagéticas	48
3.2. TEXTOS, IMAGENS E SENTIDOS NA “CENA DE ENUNCIÇÃO”	55
3.2.1. O plano do texto no fazer discursivo	55
3.2.2. As formalidades da realização da língua, as ocorrências imagéticas e sua intersemiose na composição discursiva da cenografia	65
3.2.2.1. Estágio 1 – Análise de base	65
3.2.2.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo	66
3.2.2.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção de sentido ..	66
4. A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	71
4.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO DE GÊNERO MULTIMODAL COM ENFOQUE DISCURSIVO	71
4.1.1. Multimodalidade em cena: os sentidos do panfleto como gênero textual-discursivo	73
4.1.1.1. Estágio 1 – Análise de base	74
4.1.1.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo	74
4.1.1.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção de sentido	75

4.1.2. Multimodalidade em cena: os sentidos do cartum como gênero textual-discursivo	80
4.1.2.1. Estágio 1 – Análise de base	81
4.1.2.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo	81
4.1.2.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção de sentido	82
4.1.3 Multimodalidade em cena: os sentidos da tira como gênero textual-discursivo	87
4.1.3.1. Estágio 1 – Análise de base	88
4.1.3.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo	89
4.1.3.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção de sentido	90
4.2. O RECURSO DA MULTIMODALIDADE DISCURSIVA NO LIVRO DIDÁTICO – UMA BREVE DISCUSSÃO	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108

1. INTRODUÇÃO

O título dessa pesquisa nasceu com o próprio projeto. E não foi alterado. Não foi modificado com o desenvolver-se da produção. Embora por várias vezes tenha imaginado a possibilidade de que os potenciais leitores associassem-no com o trivial “entrar em cena” – já tão corriqueiro – o desejo do trocadilho venceu e o jogo de palavras está aí. E essa provocação acompanhou o desenrolar da pesquisa, principalmente por meio das associações explicitadas e através da tentativa de unir o conceito de “cena de enunciação” com a multimodalidade discursiva.

Isso posto, mudemos o enunciador e passemos a tratar do tema, sem trocadilhos.

A projeção e a construção do sentido em textos de gêneros multimodais através da análise da cena de enunciação, da cenografia, delimita nosso foco de estudo, cuja temática mais ampla é a própria multimodalidade discursiva. Mikhail Bakhtin já previa, em sua “Estética da criação verbal”, a viabilidade de os gêneros discursivos adaptarem-se às diversas formas da atividade do homem. De certa forma, é o que aconteceu com a integração de sistemas semióticos de naturezas variadas na construção textual e projeção de sentidos. A multimodalização de gêneros textuais-discursivos¹ tornou-se imperativa diante dos avanços sociais, em que comunicar de forma eficiente exige a diversificação e o enlace de estímulos verbais e não-verbais. E isso não se limita às plataformas analógicas: a ascensão tecnológica provoca a diversificação para fazer circular, em especial nas plataformas digitais e virtuais, as mais diversas produções discursivas de maneira ágil e atrativa, valendo-se de enunciados linguísticos, sons, imagens, imagens em movimento, montagens, *layouts* inusitados etc.

Assim, considerando o emprego de gêneros cada vez mais diversificados nos processos de comunicação e a necessidade de sua interpretação e análise eficazes, justifica-se a elaboração e a sistematização de dispositivos e instrumentos que auxiliem o domínio dessa prática. Tratando do âmbito escolar, são também conhecidas as adversidades enfrentadas para atribuição de sentidos aos textos lidos (manifestações concretas da discursividade), o que nos conduz a uma problemática ainda mais essencial: as dificuldades na interpretação de textos e no entendimento daquilo que se lê é resultado da aplicação de modelos de análise textual que não sistematizam efetivamente essa competência linguística. Contemporaneamente, uma relação eficaz com a leitura e a análise da produção discursiva formal implica a apreensão de

¹ Justificaremos a adoção da terminologia “gêneros textuais-discursivos” na seção 2.1.

sofisticados recursos associativos na constituição dos textos e o domínio de sua variedade de gêneros em circulação no meio histórico-social.

Dessa forma, vincular o conceito de “cena de enunciação” e “cenografia” à análise de textos verbo-visuais para identificar elementos indispensáveis à sua interpretação e à construção real de sentidos é uma forma de apontar caminhos para uma produção de conhecimentos cada vez mais expressiva, contribuindo de forma efetiva para o multiletramento.

O estudo aqui proposto se insere na linha de pesquisa relacionada à “Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso”², do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, e sua contribuição acadêmica se consolida por meio da interface de conceitos e conhecimentos que propõe, colaborando também para o aperfeiçoamento profissional docente e para o ensino, uma vez que sugere um dispositivo próprio de interpretação e análise de textos.

A problemática que conduziu nossas reflexões reside no seguinte questionamento: de que maneira os conceitos de “cena de enunciação” e “cenografia” podem contribuir para a produção do sentido em textos de gêneros multimodais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Na tentativa de responder a essa problematização, sugerimos as seguintes hipóteses:

- a) cena de enunciação e cenografia, ao passo que consideram a amplitude e a globalidade de um discurso, em um viés conceitual, podem contribuir de forma produtiva para a construção de sentido dos textos de gêneros multimodais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio;
- b) o sentido global do texto que se vale de intersemioses se constrói a partir da integração de seus planos visuais e verbais, em que, por excelência, o sistema linguístico seria interpretante do sistema imagético;
- c) cena de enunciação e cenografia, como conceitos teóricos, podem oferecer efetiva contribuição para a elaboração de dispositivo didático de análise e interpretação de textos de gêneros multimodais.

A partir da problematização e possíveis hipóteses formuladas, apresentamos também o objetivo geral de pesquisa: analisar como os sentidos em textos de gêneros multimodais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio são produzidos a partir da reconstrução analítica de sua cena de enunciação e de sua cenografia. Consideramos que,

² Acreditamos que esta pesquisa também dê contribuições à linha de pesquisa vinculada à “Leitura e formação do leitor”, considerando que as proposições efetuadas e verificadas durante o decorrer do trabalho voltam-se também para a produção de conhecimentos que influenciam diretamente as práticas leitoras e estimulam os novos leitores, especialmente em âmbito escolar.

especialmente no Ensino Médio, nível mais avançado da Educação Básica, os textos multimodais merecem um tratamento didático com enfoque enunciativo-discursivo, para dar conta de seus sentidos globais. Já a seleção do livro didático em que são veiculados os textos componentes do *corpus* dessa pesquisa se dá por ser o material de apoio com maior índice de adoção nas escolas públicas de Ensino Médio do país, segundo dados divulgados pelo MEC: estamos tratando da coleção “Português – Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2010)³.

Como objetivos específicos de nossa pesquisa, elegemos os seguintes:

- a) caracterizar as ocorrências intersemióticas em gêneros discursivos, por meio da integração dos planos verbais e visuais, considerando a propriedade interativa como singular na situação de comunicação;
- b) explorar a cena de enunciação e a cenografia de gêneros discursivos, vinculando-as aos processos enunciativos envolvidos em sua produção, a fim de apreender seu sentido global;
- c) sugerir um modelo de interpretação para os textos em estudo, apontando conexões sistemáticas entre o gênero textual-discursivo, a cena de enunciação, a cenografia e os sentidos produzidos;
- d) discutir a utilização da multimodalidade discursiva no livro didático de Língua Portuguesa como recurso para o desenvolvimento da competência leitora e analítico-interpretativa do estudante, enquanto sujeito das práticas sociais relacionadas à leitura e ao multiletramento.

O marco teórico é definido pelos estudos de Bakhtin (2011), Brait (2011), Marcuschi (2002), Rojo (2007), Schneuwly (2007), Schneuwly e Dolz (2007) sobre os gêneros textuais-discursivos; Chartier (1994), Lajolo (1999) e Petit (2008) no que tange às práticas de leitura; Dionísio (2011) acerca da multimodalidade; Rojo (2012) em alusão aos multiletramentos; Benveniste (1976, 2006a) e suas contribuições relacionadas à (inter)subjetividade na linguagem e o quadro formal de realização da língua; Benveniste (2006b) e Maingueneau (2008c), sobre as intersemioses; e Maingueneau (2008a, 2008b, 2008d, 2010) quanto à Análise do Discurso.

De acordo com as proposições metodológicas de Prodanov e Freitas (2009), a pesquisa proposta possui abordagem qualitativa e parcialmente quantitativa, quando discutimos a utilização da multimodalidade discursiva no livro didático como suposto recurso possibilitador do desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas do aluno leitor; a pesquisa é de natureza aplicada, visando à produção de conhecimentos relacionados à projeção/construção

³ Informação divulgada e disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 26 set. 2014.

de sentidos; quanto aos objetivos, o tipo enquadra-se como exploratório-descritivo, buscando maior familiaridade com a temática delimitada tendo a finalidade de construir hipóteses de soluções para o problema de pesquisa, caracterizando, desse modo, o fenômeno em foco. O procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental, partindo de conhecimentos já produzidos e explorando materiais que não receberam tratamento analítico. Quanto aos procedimentos de análise do *corpus*, realizar-se-á verificação do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio com maior índice de adoção no país visando a realizar: seleção preliminar; seleção e coleta de textos de gêneros multimodais presentes nesse livro didático; caracterização e conceituação do material coletado a partir da base teórica em seu recorte; análise de textos de gêneros multimodais selecionados com base nos dois conceitos de “cena de enunciação”, “cenografia”, para leitura e apreensão do sentido projetado/produzido; e proposição de modelo analítico-interpretativo para textos dessa natureza, mediante a realização de análises embasadas no referencial teórico-metodológico previsto.

Organizamos o trabalho em três capítulos. A primeira seção teórica abarca reflexões sobre a experiência da leitura e a prática dos multiletramentos. Para tanto, mobilizamos nesse capítulo as noções de gêneros textuais-discursivos como possibilidades de enunciar e comunicar e os conceitos de multimodalidade e multiletramento, estabelecendo entre eles uma íntima relação: a multimodalidade exige, para sua realização discursiva, competências relacionadas ao multiletramento. Nesse mesmo capítulo discutimos, ainda, o papel de mediação a ser desempenhado pela escola e pelos professores nesse processo de apropriação de novas tecnologias para a leitura e enfatizamos, por fim, a pedagogia dos multiletramentos.

O segundo capítulo teórico coloca em cena os enunciados linguísticos e as imagens, explorando o ato de dizer, a enunciação, por meio do resgate de caras noções como as de (inter)subjetividade na linguagem, aparelho formal da enunciação, intersemioses, cena de enunciação, cenografia e ethos discursivo. Valendo-nos dessas categorias, ainda nesse capítulo definimos um roteiro metodológico e sugerimos um dispositivo analítico-interpretativo para a análise do *corpus*.

Já o terceiro capítulo dedica-se à análise do *corpus*, composto por três textos de gêneros multimodais presentes no livro didático com maior índice de adoção no país. Tal análise busca efetivamente a apreensão dos sentidos globais dessas ocorrências e, para tanto, o dispositivo sugerido no capítulo teórico dois é colocado em prática, mobilizando conceitos e noções explorados teoricamente. Posteriormente promovemos uma breve discussão a respeito do emprego dos textos interessantes a esse estudo no livro didático selecionado, averiguando quais são os gêneros textuais-discursivos multimodais usados com mais regularidade, em que espaços

didáticos do livro os textos em questão são utilizados, a finalidade desse suposto recurso e a proposta de análise e interpretação sugerida pelos autores do livro analisado para apreensão dos seus sentidos globais. Para finalizar, colocaremos essa discussão em interface com nossa proposta de análise e interpretação.

Sabemos das dificuldades e riscos que assumimos ao propor um olhar enunciativo-discursivo sobre materiais de apoio didático (embora tal postura seja necessária), principalmente quando são de ampla divulgação e movimentam consigo um grande número de adeptos: nossa experiência com aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas e privadas de Ensino Médio na cidade de Erechim/RS, desde o ano de 2004, permite-nos que cheguemos a tal consciência. Entretanto, acreditamos também que superar desafios e refletir sobre determinadas propostas e metodologias também podem constituir uma forma de avanço do conhecimento, que se reconstrói constantemente: a apreensão global da discursividade de textos de gêneros multimodais exige que repensemos práticas escolares e proposições didáticas visando ao pleno desenvolvimento de competências discursivas de nossos estudantes, a quem tão insistentemente buscamos tornar críticos, autônomos e autores do próprio ato de enunciar, de dizer.

2. DA EXPERIÊNCIA DA LEITURA À PRÁTICA DO MULTILETRAMENTO

Compreender e analisar as projeções concretas da linguagem na vida diária é tarefa que, por mais rotineira que possa parecer, requer o domínio e a aplicação de determinados recursos e estratégias que envolvem variadas concepções de homem, língua e sociedade. As diversificadas atividades humanas que envolvem a interação social geram, desse modo, múltiplas possibilidades de concretização da língua. Tal concretização acontece, se realiza por meio de enunciados: procedimentos que exprimem sentimentos e pensamentos valendo-se de palavras e que variam de acordo com o campo da atividade humana a que estiverem relacionados.

Este capítulo primeiro versa sobre a leitura enquanto experiência humana insubstituível para a constituição do ser humano e a intrínseca relação dessa experiência com a inevitável prática do multiletramento na contemporaneidade, processo relacionado à educação linguística, resultante da integração de variados sistemas semióticos, como o linguístico e o imagético, para projeção de sentidos.

É necessário que pontuemos: para construir essa relação, discutiremos alguns parâmetros conceituais acerca dos gêneros textuais-discursivos, mecanismos necessários para a realização do ato de dizer, e, na sequência, relacionaremos esses balizamentos com a multimodalidade discursiva e com o multiletramento, buscando associações com a leitura e as práticas didático-pedagógicas.

2.1. GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS: A REALIZAÇÃO DO DIZER

Considerando a noção de gênero para relacioná-la tanto a textos quanto ao próprio discurso, remetemo-nos diretamente à ideia de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, também multiformes são as representações discursivas cotidianas e a abrangência das abordagens didáticas dos gêneros que representam tais atividades deveriam acompanhar esse movimento.

É das variadas esferas de interação e atividade humanas que surgem os enunciados, representação de gêneros e concretização de discursos, sempre únicos enquanto possibilidades de utilização da língua. Bakhtin (2011, p. 261) auxilia na construção desse conceito:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Os reflexos da atividade humana por meio de gêneros discursivos verifica-se, então, através de seu conteúdo, estilo da linguagem e construção composicional, seu elemento central, construindo solidamente os enunciados desses gêneros. Esses elementos são determinados pela especificidade de cada campo da comunicação. Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor) acrescenta que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*”. É interessante que destaquemos aqui as ideias de relatividade e estabilidade, a partir das considerações de Bakhtin (2011): os enunciados produzidos, configurando-se como gêneros discursivos, são proposições flexíveis quanto à sua apresentação, adaptando-se a quaisquer situações comunicativas (portanto, carregam consigo determinada relatividade), e ao mesmo tempo permitem-se reconhecer pelos interlocutores dentro dessas mesmas situações, ou seja, também caracterizam-se a partir da estabilidade.

A magnitude e a pluralidade dos enunciados são incomensuráveis, uma vez que as relações humanas que os exigem são de possibilidades infinitas, e essa expressiva heterogeneidade torna árdua a tarefa de definir a natureza geral dos gêneros do discurso. É nesse âmbito que a língua integra a vida por meio dos enunciados e também a vida entra na língua por meio deles. Temos, assim, uma concepção sócio-histórica para a língua, enquanto fenômeno de comunicação e interação de indivíduos-sujeitos. Dessa forma, mudanças e alterações históricas na forma de comunicar têm relação direta com as mudanças dos gêneros discursivos e, assim, tomando o enunciado como unidade comunicativa, temos a real possibilidade de compreensão de emprego da língua enquanto sistema.

A partir dessas considerações torna-se um pouco mais clara a questão da indissolubilidade entre estilo e gênero discursivo que, por sua vez, está intimamente relacionado com os campos da atividade humana em que se dá a comunicação. As condições específicas que regem cada um desses campos (científico, publicitário, literário, político, religioso, cotidiano etc.) instituem o surgimento e emprego de determinados gêneros, que correspondem a estilos específicos. Segundo Bakhtin (2011, p. 266),

o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os

parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Conteúdo, estilo e composição configuram-se, dessa forma, como elementos efetivos dos gêneros discursivos, numa relação determinada pela integração e pela solidez. É essa relação que permite uma abordagem de usos da linguagem através de um prisma discursivo, garantindo o entendimento real da comunicação, consumada por meio de enunciados.

Embora o conceito de gênero advenha dos domínios da retórica e da literatura, seu emprego no campo da linguística aplicada ganha cada vez maior destaque. Para retomar essa definição, recorreremos a Schneuwly (2007, p. 25):

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros;
- três elementos os caracterizam [os gêneros]: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Fica claro que a ação discursiva, a partir da noção de gênero, possui fundamentos direcionais que envolvem, além dos interlocutores, a finalidade da troca comunicativa, a base temática e a elaboração composicional que, em última instância, configura em cada situação enunciativa o que é dizível, definindo, assim, a estrutura e o acabamento do gênero eleito para cada interação. Já o estilo, sendo conjunto de seleções vocabulares, lexicais e estruturais, pode se configurar como elemento de manifestação de individualidade do sujeito, embora em situações discursivas renovadas e atualizadas a cada ocorrência, sempre age um sistema de restrição, manifestando-se de maneira tácita, silenciosa.

A diversidade dos quadros teóricos e métodos de análise empregados nos últimos anos tendo como abordagem central o discurso e a produção de sentidos a partir dele comprovam o amplo desenvolvimento e as diversas direções que a disciplina tem tomado. A Análise do Discurso, em suas variadas linhas conceituais, considera, entre outros importantes elementos, o princípio dialógico, já antecipado pelos estudos empreendidos por Bakhtin. A partir das ideias do próprio teórico russo, Barros (2007, p. 26, grifo do autor) considera que

as ciências humanas voltam-se para o *homem*, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas, que examinam o homem “fora do texto”.

A partir dessa concepção do homem envolvido pela língua, podemos considerar que está em foco o texto em produção e, consigo, o homem que ele suporta. Todo dito, todo discurso, carrega consigo uma concepção impregnada do humano: o homem diz-se ao dizer. Essa concepção pressupõe o princípio dialógico, tão caro a Bakhtin e ao conjunto de sua obra. O dialogismo permite-se observar a partir de duas perspectivas: a) o diálogo entre os envolvidos no processo enunciativo – os interlocutores, e b) o diálogo entre os discursos em si, em que cada atualização da língua em emprego recorre – ainda que de forma sutil, silenciosa – a empregos e usos anteriores em discursos já produzidos.

Em relação ao diálogo entre discursos, salientamos que, a partir do papel central que desempenha na construção enunciativa, o dialogismo passa a ser também condição de sentido do discurso propriamente dito. Assim, tomando o texto enquanto materialização de ações discursivas, pode ser definido, de acordo com Barros (2007, p. 26-27), como

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. [...];
- c) dialógico: [...] define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível.

As características mencionadas por Barros (2007) e que conduzem a uma conceituação geral de texto faz com que tal concepção se aproxime intimamente com a noção de gênero, já que abarca elementos de significação, enunciação, dialogismo e unicidade⁴. É importante percebermos que não estamos tratando das interações discursivas em sua superfície, forma ou simples estrutura, mas em seu nível mais profundo em que, de modo efetivo, se consolidam as relações comunicativas. Diante dessa premissa, temos condições de firmar o conceito de gênero textual-discursivo, embora tenhamos ciência de que para alguns teóricos e estudiosos da língua e do discurso se tomem com o mesmo sentido as expressões “texto”, “gênero textual” e “gênero discursivo”⁵.

Se até há não muito tempo, quando ocupava posição central nas discussões da área a linguística textual, estava em voga o estudo dos tipos de textos, hoje as reflexões voltam-se fortemente para a análise, compreensão e exploração dos gêneros. Assim como nas demais

⁴ Entendamos, aqui, o termo “unicidade” como condição da exclusividade de cada ocorrência textual-discursiva, em que é sempre única, não-repetível.

⁵ Optamos, nessa pesquisa, pelo emprego da terminologia “gênero textual-discursivo” com o intuito de, mesmo que de forma preliminar, dar conta do uso concreto da língua e também de seu emprego em panorama mais amplo, como é o caso do discurso.

investigações científicas, surge quase que forçosamente a necessidade de classificação, justamente como aconteceu com os tipos textuais determinados por vários estudiosos, sendo o caso da narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Já em relação aos gêneros, considerando seu caráter altamente maleável e flexível, ao ponderar sobre suas funções e finalidades, uma classificação, mesmo que geral, seria de grande dificuldade e extrema complexidade, se é que, em algum ponto, seria possível fechar uma “lista classificatória”.

Tratando especificamente da questão dos gêneros, Schneuwly (2007, p. 23-24, grifo nosso) prefere tratá-los como instrumentos e justifica seu posicionamento considerando que

[...] a intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada [em que o instrumento faz a mediação entre o sujeito e o objeto] dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. **Um instrumento media uma atividade**, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a.

Atribuindo uma forma à relação entre o sujeito e o discurso, o gênero configura-se, então, como instrumento, todavia essa apropriação somente mostra-se eficaz à medida em que o sujeito efetivamente constrói espécies de esquemas de utilização. Ou seja, o gênero textual-discursivo somente se caracteriza como instrumento das relações comunicativas ao passo que o sujeito – usuário da língua – compreende, ainda que de forma empírica, a noção de que o ato de enunciar se realiza necessariamente por meio de mecanismos mais gerais e flexíveis, variáveis de acordo com a esfera de comunicação, os gêneros.

Considerando esses pontos básicos na definição de gênero, percebemos a relação de instantaneidade que se projeta entre escolha e utilização de um ou outro gênero nas trocas discursivas, balizadas por princípios que conduzem o fazer enunciativo. Tais escolhas não representam problemas ou dificuldades, já que o sujeito, em tese, está capacitado para lançar mão de variados gêneros em sua comunicação diária. Entretanto, como bem enfatiza Schneuwly (2007, p. 27), para adaptar um gênero à situação concreta de sua realização são necessários alguns mecanismos, nomeados pelo próprio autor como “esquemas de utilização”. De acordo com o autor, o principal desses esquemas coloca em relação a articulação do gênero com a base de orientação da ação discursiva. São dois os sentidos em que funciona esse esquema, a saber: a) o instrumento gênero – com seu tema, estilo e composição – pode ser adaptado a determinados conteúdos, destinatários específicos e finalidades variadas; b) é a disponibilidade de gêneros para cada ação discursiva que permite a possibilidade de seu emprego. Dessa forma, consolida-se a ideia de Schneuwly (2007, p. 28) de que “o conhecimento e a concepção da

realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela”. Vale que ressaltemos, nesse ponto da análise, sobre a configuração dos gêneros: eles surgem fortemente, então, como instrumentos da atividade discursiva humana, uma vez que é por meio deles que o homem se permite agir sobre a realidade e interagir com o outro.

Outros esquemas de utilização dos gêneros fazem referência às operações necessárias à construção do texto a partir da estrutura do gênero como organizador geral da produção textual, em que o tratamento comunicativo, linguístico e do conteúdo são aspectos fundamentais do fazer enunciativo-discursivo. Ao referirmos a construção do texto e a estrutura do gênero, faz-se necessário que enfatizemos também os tipos textuais, que resultam de atividades e manobras de linguagem realizadas durante sua própria produção, sendo que essas atividades estão relacionadas com o material de produção em si, com o enfoque dado ao processo enunciativo e com o modo de tratamento do conteúdo: os tipos textuais⁶ são pressupostos da construção e projeção dos gêneros em âmbito comunicativo-discursivo.

Em resumo, e para ratificar a relação tipo-gênero, valemo-nos novamente de Schneuwly (2007, p. 38), ao considerar que os tipos de texto são

construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. Podemos, de fato, considerá-los como reguladores [...] poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros.

Torna-se, nessa perspectiva, importante relacionar os gêneros discursivos com os tipos textuais, posto que estes são elementos de grande relevância e tão poderosos são que as mesmas sequências tipológicas manifestam sua transversalidade ao permitirem-se empregar em gêneros diversificados.

Outra reflexão pertinente quanto à configuração dos gêneros é que o direcionamento dos estudos da área da linguística aplicada ao campo da enunciação e do discurso colocam em evidência a discussão acerca de alguns conceitos-chave, como é o caso de sentido e significação. Diante de um cenário que articula variados pressupostos envolvendo questões comunicativas, estéticas, filosóficas e metalinguísticas, articular noções e conceitos relacionados ao discurso torna-se tarefa que implica o entendimento da linguagem e de sua concretude por meio de diferentes vieses. Abordando as contribuições de Bakhtin e sua obra

⁶ De acordo com Marcuschi (2002, p. 22-23, grifo do autor), “usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*”.

para os estudos contemporâneos do campo em questão, Brait (2011, p. 88) observa nos estudos do desse teórico

[...] uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas.

Essa observação, mais do que situar os estudiosos da obra Bakhtin em relação à linguagem e à produção de sentidos, de certa forma sistematiza a abrangência e a grandiosidade de sua obra, em que língua e sociedade compõem, juntas, o mecanismo norteador das práticas sociais.

As reflexões bakhtinianas conduzem a um entendimento de enunciação como resultado da associação entre a agência nos processos de interação (linguística e social) e o sistema discursivo que torna possível essa mesma interação:

essa é justamente a tônica que [...] sugere as bases para uma “filosofia da linguagem” que, sem ter sido didaticamente formalizada, inclui, como acontece na sequência dos trabalhos de Bakhtin ou nos que são a ele atribuídos, uma semiótica das ideologias, flagrada precisamente no intercurso social e nas manifestações de linguagem aí produzidas. (BRAIT, 2011, p. 91)

Embora não nos dediquemos nesse momento a esmiuçar o elemento “ideologia” em si, na obra de Bakhtin e na produção de sentido no discurso – já que não objetivamos essa análise –, sabemos da importância de seu atravessamento para a apreensão de outros princípios como a relação sujeito e mundo, a dimensão da linguagem nesse horizonte e, em especial, a própria tentativa de conceituação de gênero discursivo, o que fazemos percorrendo outro caminho, conforme se tem observado.

É nesse espaço, aberto entre sujeito, discurso e mundo, que podemos situar a linguagem concreta, manifestada por meio do discurso e valendo-se do sistema da língua, em constante renovação e atualização, já que todos esses fatores estão estreitamente vinculados a uma situação histórica e social. Chegamos, assim, a uma proposição de grande relevância: a produção de significados de um discurso está diretamente relacionada com o ato irrepetível de sua realização, ou seja, cada ocorrência comunicativa projeta e produz significados a partir dos balizamentos situacionais de cada renovação da discursividade.

São esses envolvimentos intersubjetivos que reiteram a ideia de que cada enunciado é único, particular e as especificidades dos eventos discursivos, que implicam enunciados sempre maleáveis e adaptáveis, deixam no próprio discurso produzido as marcas da enunciação. Em suma, as demarcações e delimitações históricas e sociais dos acontecimentos linguísticos são

fatores condicionantes da comunicação que somente podem se realizar por um prisma enunciativo⁷.

Dessas ponderações resulta a noção de que a significação – considerada discursivamente – é instância da própria enunciação e faz valer, uma vez mais, a forte evidência do dialogismo: tanto em relação à interação entre interlocutores quanto em relação a outros acontecimentos discursivos, cada novo discurso produzido significa, tem valor comunicativo em função do quadro de sua inserção. Assim, de acordo com Brait (2007, p. 96) é plausível admitir que “a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” e essa plausibilidade é que ratifica a insistência dos atuais estudos relacionados ao discurso em pautarem-se nos gêneros textuais-discursivos como possibilidades únicas de materialização da comunicação e do próprio discurso.

Ao tratarmos da realização da linguagem, observamos, então, que a manifestação linguística acontece por meio de gêneros textuais-discursivos e a concretização dessas manifestações para interação social, em seus mais variados campos e âmbitos, efetua-se através de textos. Dessa forma, damos ao tópico em discussão um caráter mais prático, corpóreo e tangível. Assim como o discurso, tomado em seu sentido mais amplo, os textos somente podem se realizar na forma de gêneros, que são determinados por condições e circunstâncias sociais, culturais e históricas.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros textuais

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.⁸

A dinamicidade, a maleabilidade e a plasticidade dos gêneros textuais caracterizam-nos como acontecimentos, episódios de linguagem adaptados às circunstâncias que são marcadores referenciais de sua realização, uma vez que, dependendo do campo da atividade humana e de comunicação que estiverem vinculados, apresentarão particularidades e propriedades específicas, tendo como objetivo maior o estabelecimento da interação, e, para isso, é natural que mecanismos diferenciados sejam empregados a cada ocorrência linguística.

⁷ O próximo capítulo dessa pesquisa, ao abrir espaço para as reflexões de Émile Benveniste, tratará de forma mais específica da questão dos elementos linguísticos que se convertem em marcas do próprio processo de enunciação.

⁸ Observe-se a preferência do autor pela terminologia “gêneros textuais”, embora fortemente influenciado pelas ideias de Bakhtin, presentes na própria citação.

A alta capacidade de adaptação dos gêneros textuais para manifestação discursiva é reflexo da necessidade comunicativa manifestada pelos usuários da língua, que se renova paulatina e permanentemente. É nesse panorama que as inovações tecnológicas – principalmente na área da comunicação – surgem como fatores determinantes da reinvenção dos gêneros, colocando à prova a funcionalidade de antigos apoios, que se recriam para satisfazer às necessidades dos usuários e da comunicação em si.

Entretanto, as modernas tecnologias de informação e comunicação, abrindo espaço para suportes totalmente novos, permitem e sugerem o aparecimento de gêneros textuais inéditos, com identidade própria, marcada pela relação que estabelecem com o emprego da linguagem e da língua. É o caso, por exemplo, das charges animadas, viáveis graças às modernas tecnologias, e que, pela integração de semioses variadas como signos verbais, imagens em movimento e sons, projetam sentidos que não podem ser apreendidos se baseados nos valores individuais de cada um desses planos de comunicação.

Em relação à linguagem dos novos gêneros textuais, é perceptível sua cada vez maior dinamicidade e sua predisposição à adaptação a partir de bases antigas. Marcuschi (2002, p. 21) observa que “como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos”.

Diante disso, é possível percebermos os gêneros textuais não como formas e estruturas estagnadas e imóveis, mas como conjuntos de textos com um rol de semelhanças, e, embora fenômenos linguísticos, não são suas características linguísticas que os definem, e sim seus usos e funções como atividades sóciodiscursivas e possibilidades de realização comunicativa com objetivos determinados em situações específicas.

Sobre o uso e a função como princípios fundantes dos gêneros textuais (e não suas características estruturais), Marcuschi (2002, p. 30), pondera que

os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero.

Essa plasticidade é amplamente observável no campo da publicidade em que textos com determinadas propriedades estruturais e linguísticas são utilizados com finalidades distintas das que seriam previstas para eles. Vejam-se, por exemplo, os casos de poemas, cartas e canções

(entre tantos outros) que, a partir de configurações híbridas, permitem-se empregar com a finalidade de anunciar e promover produtos e serviços.

Uma vez que não é necessariamente a forma (linguística ou estrutural) que define um gênero textual, embora isso também possa ocorrer como balizamento prévio, fica evidente que a comunicação verbal somente se efetiva por meio de gêneros. Também é notório que essa mesma comunicação se concretiza apenas por meio de textos. Assim, é que encontramos a verdadeira relevância do estudo do gênero textual, seja no âmbito escolar ou para a própria necessidade cotidiana de comunicar-se, já que “conhecer e utilizar uma gama variada de gêneros discursivos é um fator de economia linguística – sabemos, pelas condições de interatividade, qual gênero está sendo utilizado e como dever ser essa utilização – e é essa competência que assegura certas condições de êxito”. (DALLA ZEN, 2006, p. 60).

Dessa forma, considerando sua finalidade, seus usos e funções, os gêneros textuais possibilitam sua observação enquanto eventos não apenas linguísticos, mas sobretudo discursivos: estamos, sim, tratando de gêneros textuais-discursivos⁹.

A partir desses pressupostos vinculados à concretização da comunicação por meio de gêneros textuais-discursivos, direcionamo-nos a uma reflexão não menos complexa: a abordagem no âmbito escolar da grande variedade desses gêneros, que implica as noções de competências de leitura e o prisma do multiletramento nas práticas didático-pedagógicas.

2.2. LEITURA, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTO

Tão relevante quanto a percepção da manifestação das extremamente variadas atividades humanas por meio de gêneros textuais-discursivos é a capacidade de interação com e por meio deles. Entrar em contato, interagir com o discurso e com os textos é tarefa que acontece com a mediação da leitura. Nesse sentido,

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1999, p. 59).

A leitura, dessa forma, adquire *status* de dispositivo de produção de sentidos dos textos partindo deles próprios, possibilitando a mobilidade e a circulação entre possíveis lógicas,

⁹ Tratando, por um lado, de um âmbito abstrato, puramente linguístico, que justifica e baseia a noção de discursividade e, por outro, da concretização do discurso em atos de dizer por meio de textos, justificamos nossa preferência pela terminologia “gêneros textuais-discursivos”.

entendimentos e direções de interpretação projetadas com a própria leitura, seja ela considerada tencionada (com a perspectiva do autor, levando em conta sua intencionalidade) ou efetivamente construída a partir das condições, vivências e experiências do leitor. Alcançado o propósito de produção de sentido, a leitura carrega consigo o poder de despertar sentimentos, emoções e lembranças (e esse não é um aspecto novo) e adquire cada vez mais valor, representando a possibilidade de estabelecer entre o leitor e o mundo uma íntima relação, especialmente em tempos em que todos buscam a construção de identidades próprias, experimentando novas referências com a transposição de supostos limites, em especial ao assumir os riscos que a atitude leitora pressupõe.

A leitura deve adquirir um patamar que ultrapasse a técnica e a tecnologia da decifração para que possa ampliar significados e promover novos saberes: auxiliando na reconstrução da identidade do sujeito leitor, o ato de ler desempenha importante papel na elaboração da subjetividade, pois privilegia o pensamento crítico e abre espaços de reflexão em contextos, inclusive sociais, antes inimagináveis. As bruscas mudanças sociais da contemporaneidade podem, por um lado, dar a impressão da perda de controle, de impotência diante do desconhecido, e, por outro, a leitura, mesmo que eventual, representa a preparação do indivíduo para possíveis demandas e processos que o marginalizariam em uma sociedade de preconceitos velados. A leitura pode converter-se em um verdadeiro arauto para a produção de sentidos. Em relação aos jovens, a leitura reflete um caminho que leva da rebeldia da intimidade à verdadeira cidadania.

Entretanto, se em tempos passados a leitura e o ato de ler não alcançavam *status* de processo de libertação (visto que eram instrumentos de dominação política, social e religiosa), atualmente vivemos uma realidade diferente, em um mundo de permanentes evoluções e transformações, no qual o futuro torna-se uma prospecção quase que intangível, representando, em alguns casos, riscos, especialmente aos jovens. É nesse panorama que a leitura crítica e autônoma de gêneros variados adquire seu fundamental papel de construção do sujeito integrado ao seu meio.

Isso leva a uma perspectiva quase paradoxal: nossa sociedade depende da formação e autonomia do jovem, mas esse mesmo jovem não tem sido estimulado, cativado pela leitura e, em tempos de inquietações e incertezas, é impossível termos a garantia de que o jovem se conecte efetivamente ao mundo que o rodeia sem uma relação íntima e competente com a leitura. Além do mais, esse déficit no relacionamento com a leitura representa a perda ou anulação de uma experiência humana insubstituível. São vários os estudiosos que, em suas reflexões, manifestam grande preocupação com o fato de o excessivo e desordenado

fornecimento de meras informações (especialmente em plataformas virtuais) crie a enganosa impressão de que a leitura individual e autônoma seja dispensável para o jovem.

O insistente e incessante discurso pró-leitura atual desconsidera os verdadeiros interesses do jovem, tornando, assim, a experiência íntima com a leitura algo ainda mais distante de seu mundo: não basta alegar que “ler é importante” ou, ainda, que se deve “amar a leitura”. Michèle Petit (2008, p. 19, grifo nosso) observa que

se a proporção de leitores assíduos diminuiu, a juventude continua sendo [...] o período da vida em que a atividade de leitura é mais intensa. E para além das grandes pesquisas estatísticas, ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. **A encontrar um sentido.** A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2008, p. 19, grifo nosso)

Além de dispositivo de projeção/produção de sentidos, o ato de ler é provocação à reflexão social, é possibilidade de encontrar sentidos para a própria vida e representa um indispensável encorajamento ao pensar. Assim, conquista espaço cada vez mais diferenciado uma leitura individualizada, pessoal, por meio da qual as palavras permitem expressar aquilo que existe de mais raro, inusitado e singular. Se a leitura tem muitas faces, atribuindo à palavra escrita absoluto valor, é também inflexível a liberdade do leitor, agente por natureza, que, ao ler, reescreve o escrito, altera e reconstrói seus sentidos, reposiciona peças da construção da realidade. O encontro com o mundo através da leitura é possibilidade da interação que promove a autoconstrução, confirmada e consumada na intersubjetividade.

Tal autoconstrução é reflexo de uma relação do jovem com a leitura em um momento relativamente conturbado de seu desenvolvimento, no qual se tem a impressão de que o mundo parece estático. Ser jovem e entrar em contato efetivo ou entregar-se à leitura torna-se sinônimo de questionamentos, principalmente sobre que lugar esse mesmo jovem pode ocupar e em que espaço pode se encaixar em um mundo hipoteticamente já cheio, pronto, construído. Nesse momento é cabível um questionamento essencial: por que o encontro com a leitura não pode se transformar em instrumento de (re)descoberta do jovem por ele próprio, na construção pura e verdadeira de sua identidade? Encontros e diálogos com textos, a partir de uma vertente de redimensionamento e reconstrução pessoal nos coloca numa dimensão de apropriação, em que trajetos singulares se dispõem a deslocamentos, com base em cada experiência, que se torna única por meio do próprio ato de ler.

O encontro com a leitura representa, então, uma oportunidade para mudar, alterar os rumos de uma vida e reorganizar pontos de vista, em que assumem posições centrais aspectos antes impensáveis, como é o caso do próprio contato com o livro e a escrita, seja qual for o suporte de veiculação e a plataforma de divulgação.

Michèle Petit (2008, p. 32) insiste que “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, e suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro” com o livro, com a leitura. Aceitando esse pressuposto (de que é na intersubjetividade que o ser efetivamente se constrói), direcionamo-nos de forma automática à linguagem. O encontro que se dá entre o leitor e o texto deixa-se permear por essa intersubjetividade, em que, de acordo com Benveniste (1976), é o suporte do próprio ato de dizer, a enunciação: um EU e um TU emergem e se consolidam a cada novo encontro com a leitura¹⁰, possibilitando a realização da língua, independentemente do enfoque que se dê ao processo¹¹.

De fato, esse encontro com o texto é o que pode nos tornar agentes de nossas próprias vidas. Os variados materiais de leitura que nos rodeiam oferecem suportes, bases para que possamos, de certa forma, manusear os conteúdos da vida diária, aceitando-os, questionando-os ou, até mesmo, contestando-os. A agência¹² do leitor diante do texto é o que caracteriza o processo de leitura como processo vivo e dialógico, seja qual for a atitude diante do material lido, possibilitando uma melhor compreensão de si, do outro, do mundo. A leitura é um dos únicos instrumentos capazes de permitir o acesso às variadas formas de sociabilidade, principalmente para aquelas pessoas distanciadas do mundo grafocêntrico e do legítimo letramento. Torna-se, então, possibilidade de construção da cidadania, ofertando ao leitor a participação ativa em diferentes dimensões sociais por meio de opiniões atuantes.

Entretanto, essas opiniões atuantes e participações ativas diante do conjunto social não se dão à revelia dos próprios ditos. É importante vincular esse estágio de desenvolvimento do leitor com a própria atitude de apropriação dos gêneros textuais-discursivos, em que

[...] deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura e da audição, ou das

¹⁰ Interessante observar que, por um lado somos levados a imaginar o encontro do leitor com a leitura estabelecendo papéis óbvios para os estatutos de EU e TU, em que o EU natural seria a fonte enunciativa do discurso e o TU o leitor. Por outro lado, é possível uma instigante inversão, considerando principalmente o princípio da **intersubjetividade**, bem explorado por Benveniste (1976) e Petit (2008): a partir do momento em que o leitor dispõem-se a um encontro verdadeiro com a leitura, projeta-se como EU do processo, disposto a tomar para si o papel de fonte enunciativa e estabelecer um diálogo puro com o leitor em si, refletindo, questionando, aceitando, refutando, enfim, dialogando com os ditos, atribuindo a esse conjunto de dizeres o status de TU da enunciação.

¹¹ O caráter intersubjetivo da linguagem com enfoque enunciativo será retomado no próximo capítulo, na seção 3.1.

¹² Acompanhando ROJO (2012, p. 9), utilizamos a noção de “agência” para aludir ao fato de que os letramentos críticos e múltiplos exigem determinados posicionamentos por parte do leitor.

competências, convenções, códigos próprios à comunidade a qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas. (CHARTIER, 1994, p. 19).

As condições específicas por meio das quais se dá o contato com o texto são determinantes ao estimarmos a correlação entre a projeção de sentidos (aquela pretendida na produção do texto, relacionada diretamente com a intencionalidade do autor) e a sua real produção/construção, que se efetiva condicionada aos balizamentos referenciais e contextuais do leitor. Aludindo à projeção e à produção da significação e dos sentidos, surge um aspecto já tradicional: a leitura dá acesso ao conhecimento. O conhecimento, por sua vez, é o que proporciona apoio para a constituição de determinado patrimônio cultural, que sugere maiores possibilidades de sucesso pessoal e profissional. É nessa perspectiva que emerge a grande importância das bibliotecas e do estímulo à leitura na escola, como espécies de guardiãs do acervo de conhecimentos produzidos pela humanidade. A transgressão, aqui, tem como referência o fato de que, desenvolvida a competência da leitura, ela passa a acontecer de forma espontânea, não-obrigatória, como caminho que conduz ao conhecimento necessário à vida diária.

A leitura como busca do conhecimento não tem apenas finalidades sociais, profissionais, pragmáticas, mas adquire também valor simbólico na construção da dignidade e liberdade humanas, em que o ato de ler representa uma participação efetiva no mundo, compreendendo-o e compreendendo-se como parte dele. Dessa forma, a prática leitura configura-se como um processo híbrido da mobilização de competências linguísticas e a atitude de compreender o mundo que rodeia o sujeito. O processo em si implica, então, uma ampla leitura de mundo, em que linguagem, língua e realidade prendem-se de maneira dinâmica.

O ato de ler não pode ser compreendido apenas como instrumento de decodificação de símbolos, mas uma vereda para a autoconstrução, para a contemplação do conhecimento, de vivências e para configurar os próprios anseios, vontades e aspirações, humana e socialmente situadas, representando um espaço de expansão do imaginário, do repertório de identificações possíveis, de leituras diferenciadas do próprio mundo. Em sua totalidade simbólica, significa um dar-se conta de que existem muitas pessoas sós a um só tempo, em diversos lugares, em busca de construir-se, consolidar-se como seres únicos no mundo, a partir do momento em que se encontram palavras, formas de contar a realidade e contar-se, por meio dos sentidos construídos com os possíveis encontros com o texto.

Assumindo esse papel representativo e simbólico tão demarcado, pode parecer que a leitura deve ser frequente, habitual, entretanto, Petit (2008, p. 77) lembra que

há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos. É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido.

As transformações consequentes da leitura abrem portas, permitem vislumbrar novas possibilidades, criar um distanciamento crítico e acontece no ritmo de cada um, mostrando-se como um ato íntimo, ainda que social, auxiliando na desvinculação do tempo dos outros, ao qual temos a impressão de estarmos sempre ligados, principalmente quando tratamos do ler na escola. Essas transformações pessoais envolvem um aspecto bastante delicado. Primeiramente porque o encontro do sujeito com o livro pode ser amedrontador, já que a prática da leitura coloca em risco a relação com os valores do grupo de pertencimento, questiona o modo de existir vinculado a apenas um grupo, comunidade, representando possíveis novos vínculos sociais, o que é, por natureza, inquietador. É um medo intrínseco daqueles que ainda não descobriram na leitura o acesso ao conhecimento, ao autoconhecimento e às possibilidades de mudança social e desenvolvimento pessoal. É uma forma distinta de medo, um receio de que a opção pelo universo das práticas sociais envolvidas nos processos de leitura e escrita seja entendida como deslealdade com os próprios companheiros, ao próprio estilo de vida, ao qual até então se era adepto e integrante. Poder-se-ia dar a entender que essa sistemática, à qual os seus companheiros ainda são ligados, já não tem mais a força e não é mais suficiente para o projeto do vida do novo leitor.

Se considerarmos vencido esse obstáculo da possível desvinculação na busca do conhecimento, chegamos a uma segunda barreira emergente da experiência com a leitura e do próprio amadurecimento do leitor: ela pode, por si só, despertar ainda outro temor, o da interioridade. O que cada um pode descobrir, reconstruir a respeito de si próprio depois de ler e reconfigurar seu universo? Surge, então, a preocupação de que o ato de ler coloque o leitor frente a frente consigo mesmo, reflita sobre a própria identidade e suas singularidades.

2.2.1. Escola e mediação na prática dos multiletramentos

Não há novidade na afirmação de que o texto é a base de estudo da língua na escola e é esse o tratamento que se tem procurado dar a ele. Desde a década de 1980 já se vem discutindo

as abordagens desses materiais não apenas como objetos de uso, mas como objetos de ensino. Nesse sentido, o texto seria base para a construção de competências de leitura e produção e, a partir disso, propriedades e elementos do próprio texto deveriam ser abordados estrategicamente e didaticamente. Entretanto, se essa abordagem textual do ensino foi considerada suficiente nos últimos anos, dando conta apenas de um estudo dos gêneros canônicos do espaço escolar (como textos informativos, de opinião e crônicas), passa-se a questionar, na contemporaneidade, sua efetividade no que tange à crítica, à reflexão e a própria interpretação realizada a partir de uma leitura que se guia mais pelos conteúdos em si do que pela finalidade dos textos.

De acordo com as considerações de Rojo e Cordeiro (2007), é a partir de um enfoque enunciativo-discursivo que o estudo e a análise do texto configuram-se com valor efetivo nos trabalhos em sala de aula. Segundo essas autoras, “trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. (ROJO; CORDEIRO, 2007, p. 11). Considerando os textos em uma perspectiva enunciativo-discursiva, percebemos que a apreensão e a compreensão/interpretação dos sentidos projetados pelos textos devem estar intimamente relacionadas com as significações que são reflexo de um contexto de produção e leitura. Com esse enfoque, pontuamos o conceito de gênero como de maior produtividade no contexto atual, respaldado inclusive por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que

passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino da leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (ROJO; CORDEIRO, 2007, p. 11, grifo das autoras).

Com a mudança de concepção do ensino e da aprendizagem da língua na escola, é natural que se evoquem novas posturas frente ao conhecimento: faz-se necessária a substituição dos conceitos relacionados aos tipos de texto pela noção de gêneros textuais-discursivos como instrumentos que amplamente favorecem o desenvolvimento da educação linguística. Os gêneros textuais-discursivos representam a mediação entre o sujeito e a própria aprendizagem, sustentando as atividades e situações comunicativas. Disso advém a necessidade de tomar os gêneros não apenas como ocorrências de uso, mas como objetos do processo de construção e aperfeiçoamento de competências linguísticas, nos procedimentos de ensino-aprendizagem, então carentes de reformulação de sua práxis.

Direcionando ainda mais a discussão ao âmbito do estudo escolarizado dos gêneros, percebemos que a apropriação de esquemas de utilização dos gêneros textuais-discursivos implica modalidades novas de aprendizagem, bem como propostas didáticas de modelos analíticos diferenciados voltados às novas exigências da ação discursiva, em especial àquelas em que o gênero projeta sentidos mediante a integração de planos semióticos variados, como o verbal e o visual. É somente por meio de tal renovação (da aprendizagem e das propostas metodológicas) que se torna possível a apreensão da “tecnologia” de certos gêneros (como os multimodais), porém isso não acontece pela anulação de saberes discursivos prévios (como os saberes dos gêneros primários¹³), mas através da mobilização de todo conhecimento já construído do sistema linguístico. Essa prática teria como consequência a possibilidade de manuseio consciente e autônomo dos esquemas de utilização dos gêneros, permitindo, inclusive, como sugerido por Schneuwly (2007, p. 36), “a possibilidade de combinação livre de gêneros e tipos”.

Além disso, ao abordar a questão das ações discursivas concebidas em um panorama de desenvolvimento de atividades didáticas e escolares, Schneuwly e Dolz (2007, p. 71) defendem que “o gênero é [...] utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

Isso é decorrência da ideia de que as práticas e as atividades de linguagem são fundamentais para a apropriação do patrimônio histórico e cultural. A noção de prática de linguagem “fornece um ponto de vista contextual e social das atividades humanas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2007, p. 72), em que a própria linguagem (e seu funcionamento) mediam as práticas sociais, amplamente heterogêneas, e os elementos necessários a tal mediação acompanham esse fluxo, demonstrando-se flexíveis e variáveis. Ou seja, a mediação entre práticas sociais e linguagem somente pode acontecer por meio dos gêneros.

Já a noção de atividades de linguagem “adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2007, p. 72). Originando-se de situações práticas de comunicação, as atividades de linguagem são mais um comportamento diante de ocorrências discursivas, em que se colocam em posição de ligação o sujeito e o meio. Para tanto, pressupõe-se o princípio da cooperação e, de certa forma, essas atividades validam as próprias práticas de linguagem. As atividades de linguagem

¹³ Segundo Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros primários são aqueles que compõem a comunicação imediata e se deixam envolver em situações discursivas mais intrincadas para possibilitar o surgimento dos gêneros secundários que, de acordo com o autor, “surgem-nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”.

compõem, em suma, um sistema de ações em que estão em jogo a apreensão e o domínio dos atos de dizer, da enunciação. Estão implicadas nessas ações

diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)". (SCHNEUWLY; DOLZ, 2007, p. 74).

Mais uma vez recorrendo ao âmbito enunciativo para dar balizamento referencial às atividades didático-metodológicas no processo de ensino-aprendizagem da língua, Schneuwly e Dolz (2007, p.74) afirmam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. É dessa forma que as noções de práticas e atividades de linguagem e a noção de gênero estabelecem seu ponto de encontro: por meio das manifestações concretas da discursividade, realizadas somente por meio de práticas e atividades de linguagem, encontramos no conceito de gênero o ponto central das discussões acerca de abordagens escolares (de desenvolvimento, didáticas e metodológicas). O gênero é, assim, o suporte principal das atividades que envolvem a linguagem, uma vez que o ato de dizer somente se torna possível e realizável por meio dele.

Uma vez que a leitura de textos de gêneros extremamente variados não consiste em simples processos de adivinhação de sentidos, conforme comenta Lajolo (1999, p. 59), mas na compreensão, interpretação e interação com suas projeções, e considerando a grande ocorrência, hoje, da comunicação concretizada através de textos de gêneros textuais-discursivos extremamente variados, automaticamente direcionamo-nos à apreensão de sofisticados recursos da constituição dos textos e o domínio de sua variedade de gêneros em circulação no meio histórico-social, o que está implicado numa relação eficaz com a leitura e a análise da produção discursiva formal, além de envolver o domínio dos recursos diretamente relacionados à tecnologia da multimodalidade. Assim, as práticas sociais são totalmente dependentes da maneira como se vê o meio social e poder ler o que circula por ele e construir sentido efetivo é indispensável para uma sobrevivência autônoma. É dessa maneira que a leitura consolida-se como mecanismo de compreensão do funcionamento da linguagem, social e culturalmente situada, contribuindo na formação de sujeitos legitimamente multiletrados, capazes de avaliar, aceitar e, se julgar necessário, refutar a realidade apresentada. Conforme Petit (2008, p. 64), “ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo tão inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informação escrita”.

De acordo com Barbosa (2012, p. 14), tais parâmetros de leitura implicam “mergulhar o olhar e compreender os procedimentos e atuações que são reveladoras de muitas verdades escondidas nos meandros do contexto histórico”. As ideias, posicionamentos, incitações e desafios carregados pelos gêneros textuais-discursivos representam o verdadeiro objeto de descoberta da leitura crítica e emancipatória. Embora esses aspectos, muitas vezes, se percam na prática rotinizada das didáticas de abordagem do texto nas aulas de Língua Portuguesa, uma proposta de modelo analítico que dê conta dos variados processos de produção de sentido, integrando diferentes sistemas em que se engendram os planos verbal e visual, pode garantir uma real interação com a vida, com o conhecimento, enfim, com a sociedade por meio das manifestações concretas da discursividade.

Mesmo representando alguns riscos, em nossa sociedade ler é considerado um ato de extremo valor cultural, um bem por si próprio. E esse ato é resultado, na grande maioria das vezes, da familiaridade que se constrói entre o sujeito e o livro (enquanto objeto) desde a infância, além da convivência com adultos que leem: assim constroem-se leitores. É algo que transita entre a observação do valor social do ato em si e a descoberta individual e autônoma dos benefícios pessoais, lúdicos e profissionais que a leitura proporciona.

É interessante ainda que observemos o papel central que cumprem os mediadores¹⁴ no processo de formação do leitor. São os mediadores os facilitadores ou as maiores possibilidades de ultrapassar obstáculos na descoberta do mundo por meio da leitura. E isso adquire um grande espaço de abrangência, posto que a grande variedade de material de leitura disponível atualmente chega até o jovem de maneira mais ágil e fácil. Assim, é indispensável observar e valorizar quaisquer oportunidades, mesmo que elas se construam através de materiais muitas vezes sem grande prestígio acadêmico. As práticas pedagógicas diárias, partindo disso, deveriam ser tomadas como espaços de crescimento e expressão da individualidade e da personalidade por meio do ato de ler, e não da neutralização e do nivelamento, afinal, é também com a intermediação da leitura que se explora e amplia a construção do indivíduo-sujeito:

não seria demais insistir nesta característica do livro — a diversidade — e na importância desta para que cada um possa elaborar a sua própria história, se construir, e não se perder em identidades postíças. Muitas vezes, os jovens pouco familiarizados com os livros não percebem a diversidade dos textos escritos. (PETIT, 2008, p. 177).

¹⁴ Fazendo alusão à ideia de “mediadores” no processo de formação do leitor, explicitamos nossa concepção de que a sociedade da aprendizagem e do conhecimento implicam, por parte do professor, ações permeadas pela intervenção, em que a prática leitora deixa-se conduzir de forma a propiciar a legítima constituição do aluno como sujeito leitor, autônomo e crítico.

Nessa perspectiva, os textos de gêneros multimodais “saem na frente” e oferecem, por meio dos atrativos de semioses variadas projetadas de modo simultâneo, palavras, imagens, sons e movimento organizados para a projeção de sentidos, o que pode contribuir amplamente para que a prática da leitura alcance maior adesão e desvincule-se, paulatinamente, da característica a ela atribuída de tarefa obrigatória e pouco prazerosa.

Embora a leitura escolarizada, obrigatória, à revelia do desejo e interesse do jovem ainda ocorra (e com frequência), sabemos também da existência daquela feita por conta própria, movida pelo desejo do (auto)conhecimento, pelo prazer. Cabe, então, mais uma vez ao mediador o favorecimento do contato, do encontro do jovem estudante com os textos escritos em suas variadas modalidades, especialmente aqueles construídos por meio da integração de diferenciados sistemas semióticos, sugerindo a ideia de que todos esses textos dirão algo muito singular sobre o mundo a cada um de seus leitores e, além disso, enfatizando que o imaginário é passível de ser elaborado, construído, enriquecido, a partir de cada novo encontro com o livro. Em realidade, quanto à tarefa do mediador/professor, “trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. Trata-se de inventar pontes [...]”. (PETIT, 2008, p. 179). Essa autora vai além, comentando explicitamente sua falta de crença nas listas de leitura pré-elaboradas ou o uso de modelos escolares engessados para exploração de leituras sugeridas, o que negaria ao estudante/leitor a oportunidade de perceber como singular, único, irrepetível cada encontro com o texto.

É válido ainda ressaltar, mesmo que corramos o risco de nos tornar repetitivos, que a prática da leitura, tomada em seu sentido mais simbólico, representa a oportunidade de compensar desvantagens ou solidificar sucessos da trajetória de cada um, abrindo-se sempre para novas possibilidades. É assim que a leitura adquire seu *status* reparador, regatando o ser humano de uma de suas maiores angústias, a do ser caótico, fragmentado, e ofertando a ele o sentimento de continuidade, de ordem, de união.

Esse papel de destaque para a leitura e para a escrita se consolida pelo fato de que sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais dedicando esforços para compreendê-las, buscando, por meio delas, condições de responder adequadamente às demandas contemporâneas que envolvem a produção e a interpretação de sentidos de textos veiculados sistematicamente. Tais demandas não advêm apenas da chamada cultura do papel, mas principalmente dos suportes eletrônicos e virtuais, sem os quais não é possível conceber a comunicação contemporânea e mediar seus processos didatizados. De acordo com Chartier (1994, p. 101),

Essas mutações comandam inevitavelmente, imperativamente novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. Se as revoluções da leitura precedentes fizeram-se sem mudar as estruturas fundamentais do livro, não é isso que irá acontecer em nosso mundo contemporâneo. A revolução iniciada é antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transformam o escrito.

E, nessa perspectiva, sendo parte de uma sociedade fundamentalmente grafocêntrica, que moderniza progressivamente suas abordagens discursivas, os suportes multimodais fornecem os mecanismos necessários para uma compreensão de textos em sua essência, já não mais observados apenas na sua superfície ou estrutura. Isso porque urge a necessidade de mediar a relação do leitor/aprendiz com o conhecimento, inserindo-o efetivamente em um mundo contemporâneo, onde a multimodalidade é possibilitadora de leituras inter-relacionadas de todos os elementos do texto, desde o verbal até o não verbal: “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, 2011, p. 169), abarcando textos com mais de um sistema de projeção de sentidos e que fazem parte do contexto do estudante, integrante de um mundo repleto de possibilidades discursivas. São esses recursos que, na sua decodificação, representarão a produção e a construção de variados sentidos, pois, ao ler, o aluno é exposto a uma grande quantidade de estímulos verbais, sensoriais e visuais, propiciadores de motivações mais amplas. Ou seja, a natureza multimodal está relacionada com a integração de mais de um tipo de recurso ou linguagem (como verbal e visual) na produção de sentidos: temos, a partir disso, uma delimitação conceitual preliminar para a multimodalidade. Nos gêneros de natureza multimodal, a linguagem exclusivamente verbal não dá conta de veicular os sentidos projetados.

Especificamente em relação à multimodalidade, vale salientar que, se por meio de palavras, é possível, por um lado, castigar, condenar, punir, flagelar, por outro, é também plausível apoiar, proteger, resguardar, asilar. Mas não somente através de palavras, muitas vezes também por meio de imagens: fotos, gravuras, ilustrações, e também afrescos, painéis, telas, quando possível apreciá-los. Mais fortemente ainda acontece a influência desses sistemas de unidades e signos quando estiverem integrados: palavras e imagens engendrados, integrados para projetar e produzir sentidos, sem que um sistema se sobreponha a outro, mas operando conjunta e simultaneamente com a finalidade de enunciar. Tratamos, dessa forma, de ocorrências discursivas multimodais, que cada vez maior espaço vêm conquistando entre os métodos de realização da comunicação.

Textos multimodais (concretização/materialização do fazer discursivo) constroem-se, então, por diferentes planos, não sobrepostos, mas integrados para criar sentido. Assim, cabe,

por exemplo, que se questione quais elementos linguísticos verbais e não verbais materializam a construção dos textos de gêneros multimodais e que funções desempenham os sistemas semióticos diversificados dentro de um mesmo gênero na elaboração comunicativa eficaz.

Em estreita relação com os textos de gêneros multimodais está a ideia de multiletramento, que, de acordo com Rojo (2000, p. 31), é a “capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido”. Nessa modalidade estão inseridas potencialidades de representações que vão além da leitura enquanto aplicação de uma tecnologia de decodificação de símbolos; há a efetiva realização de sentidos produzidos por uma cultura, um conjunto histórico e social, e também por signos num contexto comunicativo específico. Isso mostra como é importante a figura do professor/mediador como incentivador de um ensino vinculado ao uso de textos de gêneros multimodais para que o estudante se configure como um leitor crítico e capaz de viver em uma sociedade, em que só conquista espaço quem consegue interpretar, analisar criticamente uma situação e dar alguma contribuição social. O cenário contemporâneo de veiculação de informações e concretização da comunicação, amplamente alicerçado em plataformas diversificadas, não somente possibilita como também estimula a multimodalização de gêneros, e é justamente a popularização dos gêneros multimodais que torna o momento propício à criação e ao desenvolvimento de novas técnicas e materiais de apoio pedagógico.

Sobre tal cenário, vale salientar que vivemos em uma suposta sociedade da informação, em que a renovação incessante da informação exige que estejamos em permanente posição de aprendizagem. Todos, na sociedade da informação, prescindimos de “informação para sobreviver, como necessitamos de alimento, calor ou contato social”, de acordo com Pozo (2002, p. 35). Vivemos uma época em que os sujeitos aprendem muitas coisas diferentes e ao mesmo tempo (tanto no campo da linguística em relação aos textos de gêneros multimodais como em todas as outras do conhecimento), além de que há um grande número de pessoas dedicadas a mediar esse processo: é a sociedade da aprendizagem. Aprendizagens contínuas definem a cultura da aprendizagem de sociedades como a que estamos inseridos. Se precisamos aprender muitas coisas, com finalidades diferentes e em condições mutáveis, precisamos de estratégias e modelos diferenciados para cada uma delas.

Além disso, é necessário considerarmos que o conhecimento está descentrado e o saber democratizado: vivemos a sociedade do conhecimento. Não nos deparamos mais com saberes linguísticos absolutos e disso surgem pontos de vista distintos, muitas vezes contrastantes. Isso limita ainda mais as formas tradicionais de aprendizagem repetitiva ou simplesmente

acumulativa. A aprendizagem, no campo das linguagens, deve estar direcionada, então, não para a reprodução ou repetição de saberes, mas para o questionamento do conhecimento, sua compreensão, interpretação, e construção de sentido. Leitura e análise críticas e reflexão sobre o saber apresentado são os novos demarcadores da aprendizagem e isso requer amplos esforços, tanto dos estudantes, submetidos a essa “conturbada” realidade de saberes, quanto dos professores, aos quais cabe a mediação, a orientação para tornar visível o conhecimento e possível sua construção.

Para que esses esforços resultem efetivamente em uma educação linguística de qualidade, que atenda às exigências da sociedade contemporânea, é necessário que o hibridismo nos gêneros textuais-discursivos seja entendido como a combinação das significâncias empregadas de forma sincrônica, e não apenas como a soma dos sentidos de cada plano. O sentido projetado somente pode ser apreendido e construído se o texto for observado e analisado em sua totalidade. Para tanto, são indispensáveis ferramentas e mecanismos diferenciados daqueles classicamente empregados para interpretação de gêneros veiculados nas plataformas impressas e analógicas. São essenciais também novas práticas de produção e novas concepções para interação com textos de gêneros multimodais. Dessa forma, configura-se como uma exigência que novos letramentos sejam desenvolvidos. Ademais, o convívio e a interação em espaços de manifestações pessoais, sociais e culturais múltiplas exigem que a escola tome para si o papel de promotora e incentivadora do reconhecimento e da apreciação dessa diversidade.

2.2.2. A pedagogia dos multiletramentos¹⁵

Essa perspectiva, que busca dar espaço e valor a múltiplas manifestações culturais, produzidas, veiculadas e difundidas por semioses e suportes também múltiplos, exige a renovação das aulas de Língua Portuguesa, em que se lance mão da aplicação de novos paradigmas de ensino e de aprendizagem, como é o caso de uma “pedagogia dos multiletramentos”. Inspirada nas contribuições do Grupo Nova Londres¹⁶, Rojo (2012) apresenta uma sistematização da prática em questão, em que o ensino e a aprendizagem teriam

¹⁵ Nesse estudo, não adentraremos às questões relacionadas a uma pedagogia em si, mas às práticas didático-metodológicas que envolvem os multiletramentos.

¹⁶ O Grupo Nova Londres (GNL) reuniu, em 1996, um grupo de pesquisadores do multiletramento que discutiu as possibilidades e a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para o multiletramento, daí surge o termo “pedagogia dos multiletramentos”. É com base nas contribuições desse grupo, publicadas através de um manifesto, que Rojo (2012) elabora suas considerações.

base em prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Em suas palavras,

prática situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas, se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e recepção. [...] Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os conceitos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*). (ROJO, 2012, p. 30, grifo do autor).

Uma pedagogia que se volte ao multiletramento pressupõe um envolvimento pedagógico do qual resultem planejamentos didáticos que abarquem e ressaltem não somente as culturas específicas dos grupos de estudantes, mas também os gêneros que são reflexo dessas práticas, vinculando-os a outras culturas paralelas e suas formas determinadas de expressão. A reflexão lúcida e cuidadosa dessas manifestações discursivas se configura como resultado de efetivas análises e exames críticos das próprias referências contextuais do meio de veiculação dos gêneros em questão. Essa mesma reflexão é pressuposto de um fundamento reparador e reformulador das próprias produções do grupo de estudantes, já redesenhadas e como reflexo de sua realidade em interface com as demais que repousam no mesmo meio, compartilhadas pela sua e por outras comunidades.

É indispensável que a prática da pedagogia dos multiletramentos leve em consideração o que de fato a torna múltipla: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. (ROJO, 2012, p. 13). A essa definição, é razoável que acrescentemos as multiplataformas de publicação e divulgação da multiculturalidade, manifestadas por textos de gêneros multimodais: dependendo da plataforma escolhida para veiculação do discurso, os sentidos projetados/preteridos podem ser construídos de uma forma ou outra. Divulgar um texto de natureza multimodal como um anúncio publicitário em suportes distintos pode gerar a construção de diferentes sentidos, principalmente devido às referências delimitadoras de contexto e aos estímulos que acompanham cada plataforma de comunicação em si. As delimitações que podem interferir na construção de sentidos de um anúncio publicitário (já que o tomamos para ilustração) veiculado em uma revista são diferentes daquelas que vêm à tona quando o texto é encontrado em redes sociais ou em um *outdoor*, por exemplo.

Uma prática didático-pedagógica baseada na pedagogia dos multiletramentos pode enfrentar algumas adversidades relacionadas à postura do professor e às adaptações curriculares necessárias – desafios significativamente relevantes. E efetivamente algumas adversidades permanecem no seio das experiências escolares: embora o discurso corriqueiro de muitos professores seja de suposta prática do desenvolvimento das competências dos multiletramentos, o que nossa experiência como professores de Ensino Médio permite constatar é que as dificuldades referentes às restrições dos sistemas educacionais e da própria preparação dos professores não permite que uma pedagogia voltada aos multiletramentos se consolide de forma concreta na maioria das propostas e intervenções didáticas atuais.

Entretanto, o resultado da aplicação de práticas escolares voltadas ao multiletramento, com critérios, convicções e metodologias específicas pode representar grandes avanços para os sistemas educacionais atuais, uma vez que se almeja o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos estudantes para usos sociais diários, envolvendo uma postura de agência diante de quaisquer representações discursivas em que o aprender a aprender (aprender a ler, compreender, interpretar, concluir, projetar sentido) torna-se mais importante que aprender conteúdos em si.

Assim, fica claro que a análise e a interpretação de textos de gêneros multimodais implica um sujeito-leitor multiletrado que, construindo sentidos a partir da leitura, percebe-se instrumentalizado para a construção crítica e autônoma do conhecimento, capaz de interagir com a pluralidade, principalmente das manifestações discursivas. Já com relação às práticas escolares advindas dessa perspectiva, o momento atual demonstra-se pertinente para construir novos e diferenciados instrumentos de análise e interpretação de tais textos.

O trabalho com os multiletramentos em âmbito escolar com enfoque multicultural engloba a leitura e a produção críticas de textos multissemióticos. São atividades que frequentemente incluirão o uso das novas tecnologias de comunicação e informação e seu desenvolvimento é baseado em referências culturais e manifestações discursivas que fazem parte do mundo dos estudantes. A partir dessa base, valendo-se de análises com enfoque crítico, pluralista e democrático de variados gêneros textuais-discursivos, os multiletramentos buscam a ampliação do repertório cultural dos estudantes, abarcando, então, outros letramentos. Vale salientar, em relação a esses gêneros, sua natureza híbrida, mesclada e, por isso, complexa, multimodal, em que elementos de realidades semióticas variadas fazem os textos produzir sentido. Segundo Rojo (2012, p. 19),

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas

linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Como consequência de seu amplo emprego para práticas sociais, a multimodalidade discursiva passa a impor ao leitor que adquira e desenvolva outras habilidades de leitura e escrita, diferentes daquelas já conhecidas, dependendo dos planos e sistemas semióticos empregados na construção dos gêneros textuais-discursivos.

É interessante observar que, nesse contexto, o maior desafio não se apresenta como o reconhecimento das características desses textos verbo-visuais por parte dos estudantes, mas a abordagem didática desses materiais nos processos de leitura e produção. É pertinente, nesse ponto de nossa discussão, que coloquemos novamente em análise a efetiva aplicação da pedagogia dos multiletramentos nos espaços escolares: as metodologias, procedimentos e propostas que caracterizariam uma pedagogia em sua essência têm sido, de fato, levadas à aplicação em nossas práticas didáticas em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio? E mais: há efetiva consciência por parte dos professores de que uma prática dessa natureza envolve a mobilização de mecanismos e artifícios diferenciados dos tradicionais¹⁷ para um verdadeiro desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas?

Isso posto, destacamos, a partir das palavras de Rojo (2012, p. 23), as características fundamentais dos multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Em relação ao caráter interativo dos multiletramentos, vale ressaltar que – devido à sua relação intrínseca com a multimodalidade discursiva – essa interatividade acontece em patamares diversos, principalmente por meio das mídias digitais e, por isso, depende de nossas provocações e de nossa agência enquanto sujeitos-usuários. Essa interatividade transforma-se rapidamente em colaboração e interação, já que o uso das plataformas virtuais e as mídias digitais têm como princípio fundante a interação/convívio dos usuários, que somente se concretiza em ações cooperativas.

¹⁷ Entendemos aqui como mecanismos tradicionais das práticas docentes de língua portuguesa aqueles vinculados a costumes já corriqueiros de leitura como simples ato de decodificação, análises e interpretações textuais superficiais, produções textuais que não representam o exercício verdadeiro da discursividade etc.

É essa mesma propriedade interativa e cooperativa das mídias em questão que proporciona ao usuário a possibilidade autoral, de criação e produção permanentes: com o uso das redes virtuais, não se tem mais patrimônios determinados, mas verdadeiros jogos de produção interativos e de apropriação democrática dos discursos.

Ocorre que, por conta dessa mudança significativa relacionada ao manuseio das plataformas de comunicação, e considerando a vinculação com os meios digitais pela maioria dos estudantes com os quais trabalhamos, as intervenções didático-pedagógicas devem, então, estar voltadas para uma aprendizagem também interativa e flexível, e não puramente curricular, com conteúdos e métodos engessados e pré-definidos.

Recorrendo a Rojo mais uma vez (2012, p. 27), “vivemos em um mundo em que se espera [...] que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, [...] e consigam colaborar com a urbanidade”. Os métodos de trabalho escolares e a educação linguística que privilegiem os multiletramentos devem apresentar, pois, condições para que, amparados nas múltiplas possibilidades discursivas, os estudantes possam construir e consolidar os sentidos projetados/pre tendidos pelo entorno linguístico multimodal e lidar com eficiência com seus processos de produção, visto que é deles exigido que cada vez mais refinem e aperfeiçoem suas habilidades de leitura e escrita.

É assim que a experiência singular e íntima da leitura crítica e autônoma converte-se em princípio estrutural da prática do multiletramento. Considerando esse panorama, propomos a vinculação do conceito de “cena de enunciação” (MAINGUENEAU, 2010) à análise de textos verbo-visuais para identificar elementos indispensáveis à sua interpretação e à construção real de sentidos, como forma de apontar caminhos para uma produção de conhecimentos cada vez mais expressiva e contribuir de forma efetiva para o multiletramento.

Essa associação entre textos de gêneros multimodais e o conceito de “cena de enunciação” pressupõe, e disso trataremos no próximo capítulo, a concepção da língua como sistema semiótico, o aparelho formal da enunciação, a apreensão do quadro formal de realização da língua, seu aspecto intersubjetivo e a exploração da cenografia de tais textos.

3. EM CENA, OS TEXTOS E AS IMAGENS

Este capítulo propõe-se a uma metodológica associação entre a leitura, interpretação e análise os textos de gêneros multimodais presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Médio com o conceito de “cena de enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2010). Essa vinculação pressupõe o entendimento da língua e outros sistemas geradores de sentido como planos semióticos, a apreensão da subjetividade característica da linguagem e o quadro formal de realização da língua (promovendo e dando conta de tal subjetividade) e, para tanto, julgamos indispensáveis as contribuições de Émile Benveniste (1976, 2006a, 2006b). Além disso, tais conceitos e noções, para atingir os objetivos a que se propõe essa dissertação, estarão integrados, no nível do texto, à cena de enunciação, mais especificamente ao conceito de cenografia e ethos discursivo propostos por Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010).

A proposição dessa interface torna-se não somente possível, mas de grande produtividade, posto que os estudos enunciativos de Benveniste e as análises discursivas propostas por Maingueneau apresentam como ponto de encontro o caráter intradiscursivo dos processos comunicacionais e é nesse campo de interação teórica que propomos o estudo dos textos de gêneros multimodais, compreendendo de forma pontual a sistemática de engendramento dos elementos verbais e visuais em tais ocorrências discursivas.

Iniciamos essa discussão apontando o posto central ocupado pelo sujeito no ato enunciativo-discursivo, instaurando a subjetividade na linguagem em seu ato de dizer.

3.1. EM CENA, O ATO DE DIZER

São de incomensurável valia as contribuições de Émile Benveniste (1976, 2006a) aos estudos da enunciação, especialmente por colocar em evidência o sujeito nos processos do dizer. Dentre seus estudos, o linguista francês aborda o caráter subjetivo como inerente à linguagem: é impossível opô-la ao homem. Também configura efetivamente as noções de “eu” e “tu” no processo enunciativo, construindo solidamente a ideia de “sujeito” e a categoria de “pessoa” envolvidas no fazer enunciativo-discursivo. Cada sujeito da enunciação emerge ao tomar para si a virtualidade do sistema linguístico e transformá-la em ditos, enunciados. Está em cena, assim, a possibilidade de enunciar: “[...] o dizer, não importando o que se diga, está submetido à enunciação, isto é, está impregnado pela presença do *eu-tu-aqui- agora*.” (TEIXEIRA, 2012, p. 62, grifo da autora).

Paralelamente às contribuições de Benveniste (1976) sobre a subjetividade na linguagem, salientamos também determinados aspectos em que suas colaborações vêm ao encontro da elaboração da ideia de “cena de enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, 2008d, 2010) e multimodalidade discursiva (DIONÍSIO, 2011), considerando que para dar conta de qualquer situação enunciativa é necessário que evidenciemos e ressaltemos a noção de sujeito e de suas marcas no processo em si.

3.1.1. Intersubjetividade na linguagem: a subjetividade do dizer

Embora a linguagem apresente características gerais que permitem sua comparação genérica a um instrumento, já que se permite utilizar para dada finalidade (no caso, a de transmitir, comunicar, provocar comportamentos de reposta), não é nesse aspecto que reside sua importância.

Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. **A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou.** Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1976, p. 285, grifo nosso).

Já ao tratarmos de um caráter instrumental, hipoteticamente atribuído à linguagem, percebemos que esse papel pode caber a meios de outras naturezas que não-linguística, como o caso de mímicas e gesticulações, ou mesmo sistemas de sinais complexos, que apenas imitam o esquema de funcionamento da linguagem.

É a partir disso que passamos a considerar a impossibilidade de opor, ainda que didaticamente, a linguagem ao homem. O que se pode perceber em realizações discursivas, sejam elas da natureza que forem, são homens-sujeito construindo-se por meio do dizer. “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem”. (BENVENISTE, 1976, p. 285). É por meio da utilização da linguagem que o homem alcança seu caráter efetivamente humano, em que se torna absolutamente impensável a concepção de um sem o outro. A partir de um enfoque antropológico, tomando a linguagem como um todo, é possível considerarmos que somente por meio de seu uso o homem converte-se em sujeito, construindo na realidade da própria

linguagem a posição de “eu”, que se confirma discursivamente em pareamento com outra figura, o “tu”: é por meio da discursividade que a subjetividade pode alterar o *status* de “locutor” para “sujeito” da enunciação.

Funda-se aí, de acordo com as considerações de Benveniste (1976, p. 286, grifo do autor), a categoria de pessoa, central no fazer enunciativo: “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será, na minha alocução, um *tu*”. A partir disso, é possível afirmarmos que a enunciação somente se realiza porque um locutor apropria-se da virtualidade de uma língua, propondo-se como sujeito e instituindo um eu¹⁸.

É de grande importância observar, partindo de tais referências, que o “eu” e o “tu” da enunciação figuram como as formas linguísticas que remetem à categoria enunciativa de pessoa e constroem-se também como figuras da cena discursiva: são, na verdade, instâncias representativas do ato de dizer, envolvidas em um panorama mais amplo em que cada usuário de uma língua particular pode tomar para si a posição de sujeito. Mesmo envolvendo pleno caráter abstrato, é somente por meio de sua concretização e expressão na materialidade linguística que a categoria de pessoa torna concebível uma língua e, por consequência, a linguagem. De acordo com Benveniste (1976, p. 288), o “eu”

[...] se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como sujeito.

O ato de designar-se como sujeito na enunciação possibilita ao locutor demarcar-se linguisticamente como categoria de pessoa do discurso, por meio do qual a atualização da língua faz cumprir o papel essencial da comunicação humana. Além disso, é por meio dessa centralização de categoria que surgem as marcas de tempo e espaço, elementos dêiticos que convergem permanente ao “eu” e à sua fixação no discurso.

Definindo-se estritamente relacionados à fonte discursiva, marcadores enunciativos por excelência como “isto”, “aqui” e “agora”¹⁹ (e suas correlações) tornam ainda mais ampla a noção de subjetividade que exploramos, visto que toda organização linguística volta-se, de

¹⁸ Ainda neste capítulo especificaremos a noção de que o “eu” da enunciação, inserindo-se no processo discursivo, converte-se em enunciador, marcando linguisticamente sua posição e promovendo a projeção de uma figura ou imagem de si próprio.

¹⁹ Na sequência, ao especificarmos o quadro formal de realização da língua, faremos uma exploração mais detalhada dessas marcas linguísticas.

forma invariável, para o “eu”. É o caso, por exemplo, da noção de temporalidade que estará sempre vinculada à atualização da língua, ao seu uso contínuo e renovada a cada nova ocorrência.

Desse modo, se considerarmos que é a linguagem que possibilita o exercício da subjetividade (a construção do sujeito em si), torna-se necessário que percebamos também a inversibilidade que esse processo de enunciação possibilita e exige: com a instituição do “eu”, implanta-se um “tu”, alocutário, participante ativo do fazer discursivo, já que tratamos da linguagem em uso. Todo dito (enunciado, de forma geral) implica uma atitude de resposta por parte do alocutário e, quando o “tu” toma para si o ato de dizer, mobilizando a virtualidade da língua, converte-se em “eu” da enunciação. Assim, essa elaboração do sujeito por meio da linguagem configura-se, na verdade, como um movimento de alteração de fontes enunciativas e temos o que caracterizamos como a intersubjetividade da linguagem: não há enunciação sem um “eu”, que somente emerge no discurso a partir da presença de um “tu”, “eu” em potencial. Assim, entre as décadas de 1940 e 1950, Benveniste “antecipa questões importantes para a linguística ao ensinar que a linguagem é indissociável da subjetividade; ao compreender a subjetividade não na esfera do eu, mas como constituída pela intersubjetividade”. (TEIXEIRA, 2012, p. 66).

A partir do que foi considerado até então, é possível compreendermos a importância da percepção do “eu”, possibilitador da intersubjetividade, enquanto fonte enunciativa de um sistema linguístico voltado para os processos comunicativos. Tal intersubjetividade é ponto de extrema relevância para os estudos discursivos que empreenderemos, em especial no que tange à projeção do ethos discursivo²⁰.

A subjetividade na linguagem e a instauração do sujeito no discurso são avalizadas pelas próprias marcas linguísticas do dizer. A formalidade por meio da qual o locutor-sujeito mobiliza a virtualidade da língua é o tópico de discussão da seção a seguir.

3.1.2. Da subjetividade à formalidade enunciativa: o quadro formal de realização da língua

Os estudos de Émile Benveniste representam notável contribuição para a análise da língua com enfoque enunciativo, marcando importantes especificações do modo de dizer. O

²⁰ Item que será explorado em 3.2.1.

texto “Aparelho Formal da Enunciação” (BENVENISTE, 2006a), datado de 1970, trata de certa oposição entre uma linguística das formas e uma linguística da enunciação.

A priori, entende-se como emprego das formas, as próprias regras normatizadoras das construções sintáticas onde as formas normalmente podem ou devem ocorrer. Em uma linguística das formas, trabalha-se com escolhas limitadas (tanto paradigmáticas, quanto sintagmáticas), obtendo-se assim “um inventário que poderia ser, teoricamente, exaustivo, dos empregos das formas, e em consequência uma imagem pelo menos aproximada da língua em emprego”. (BENVENISTE, 2006a, p. 81)

Entretanto, é possível considerar, como Benveniste bem o faz, uma distinção entre as condições de emprego de tais formas e as condições de emprego da língua. A organização interna (possível) do sistema não se dá nas mesmas condições que a prática da língua, que invoca novo entendimento de descrever e interpretar as mesmas coisas. Nessa perspectiva, Benveniste (2006a, p. 82) propõe a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, um processo absolutamente constante que afeta e atualiza a língua como um todo a cada ocorrência de produção de discurso, instaurando esse universo. É importante destacarmos que a enunciação remete diretamente ao ato de produção discursiva de enunciados e não propriamente ao texto produzido por meio de tal mobilização da língua pelo locutor: tanto tomada como fato do locutor quanto marcas linguísticas da relação desse locutor com a língua, a enunciação pressupõe a presença de um sujeito em situação de produção de discurso.

O processo de enunciação, embora possa ser analisado a partir de sua realização vocal e como semantização da língua, para o estudo ora proposto, será tomado em seu quadro formal de realização, chamado por Benveniste (2006a) de Aparelho Formal da Enunciação, correspondendo às características formais que partem da atualização individual da língua.

Sucessivamente, é possível abordar os seguintes aspectos da enunciação: a) ato, que introduz o locutor (parâmetro, condição necessária) apropriando-se da língua e convertendo em algo real o que antes era apenas possibilidade (depois da enunciação, a língua efetua-se na instância do discurso); b) situação de realização, representando a enunciação como apropriação do aparelho formal, onde o indivíduo enuncia sua posição de locutor, implantando o outro (alocutário) diante de si; c) instrumentos de realização, sendo possibilidades de referir pelo discurso, constituem a enunciação para expressar determinada relação com o mundo, em que a instância do discurso tem um centro de referência interno. São essas as condições que organizam e possibilitam a referencialidade no processo enunciativo. Em resumo,

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença de locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso tenha um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com a enunciação. (BENVENISTE, 2006a, p. 84.)

Apropriando-se da virtualidade da língua, o sujeito inscreve-se em sua fala, mediado pelo próprio ato de dizer. Esse processo deixa vestígios, marcas na enunciação, compondo um quadro formal.

O fenômeno de apropriação e materialização linguística implica o reconhecimento e apreensão do funcionamento de índices de pessoa, índices de ostensão e formas temporais. São esses índices e formas que permitem ao locutor enunciar sua posição e produzir seu discurso.

Os índices de pessoa manifestam-se na relação “eu/tu”, produzida exclusivamente na enunciação, consolidando as posições de locutor e alocutário. Já os índices de ostensão (exposição, amostra) representam um gesto indicativo do objeto. Nessa perspectiva, pronomes pessoais e demonstrativos, por exemplo, se apresentam como indivíduos linguísticos, remetendo sempre a indivíduos, quer se trate de pessoas, lugares, momentos. Tais termos são assim nomeados por nascerem na enunciação, são produzidos por acontecimentos individuais. Esses índices têm relação direta com o “lugar” em que se desenrola a cena enunciativa de produção de discurso. Já as formas temporais são determinadas em relação ao centro da enunciação, representada pelo tempo “presente”, que coincide com o momento da enunciação.

A categoria enunciativa das formas temporais faz referência, então, ao tempo da/na enunciação, justamente porque a ideia de temporalidade instaura-se na e pela enunciação.

Poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo. (BENVENISTE, 2006a, p. 85.)

O presente da ocorrência enunciativa renova-se a cada produção de discurso, auxiliando e promovendo de forma pontual a construção da situação enunciativa e configurando de maneira eficaz a presença do locutor em seu próprio discurso. É um sentimento de continuidade impresso na consciência humana pelo presente, inerente à enunciação.

Considerando os índices e as formas expostas, é plausível constatar que por meio da enunciação (e somente nela) alguns signos passam a existir, diferentemente de outras

entidades que têm na própria língua um estatuto pleno. É o caso dos dêiticos, que emanam do próprio processo enunciativo, nele se constroem e corroboram para a materialização do discurso. Esses elementos todos (marcadores, formas, índices), conforme veremos ainda nesse capítulo, auxiliam estrategicamente na construção da situação de enunciação, em que o discurso toma forma concreta.

Tanto os índices quanto as formas e as possibilidades de influência das ocorrências enunciativas, enquanto processo de tomada da virtualidade da língua, enfatizam a característica principal da enunciação, a ênfase na relação discursiva com o parceiro. Sendo forma de discurso,

a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Esse quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (BEVENISTE, 2006a, p. 87, grifo do autor).

Então, retomando o exposto, temos a configuração do aparelho formal da enunciação a partir da consideração do ato individual de utilização e as situações e instrumentos de realização, além da observação das implicações de índices de pessoa, ostensão e tempo, que constroem efetivamente a relação entre locutor e alocutário. É, no entanto, importante salientar que o sentido do fazer discursivo não está somente no registro do dizível. Conforme salienta Teixeira (2012, p. 71), “o ato de linguagem comporta um enigma que não tem como ser totalmente decifrado”. Nessa tentativa, variadas marcas e traços da presença do homem na língua devem ser resgatados para apreensão dos sentidos globais dos enunciados.

Uma vez que as possibilidades de projeção de sentidos não se encontram somente no âmbito do dizível e que as marcas do homem na língua devem ser retomadas na atribuição de valores e significância, é importante que ressaltemos, uma vez mais, a essencial característica da subjetividade que envolve as práticas de linguagem.

É por meio da subjetividade que o fazer comunicativo, especialmente quando acontece por meio das situações variadas de leitura, converte-se em verdadeira experiência de atribuição e construção de sentidos, pois mobiliza sujeitos em sua totalidade, enquanto parceiros de uma real e efetiva troca enunciativa.

3.1.3. A propósito dos engendramentos: a integração das marcas enunciativas com as ocorrências imagéticas

São diferentes e adequadamente produtivas as reflexões que contemporaneamente vêm sendo desenvolvidas para estudo e análise de construções discursivas, cada qual mobilizando

diferenciados dispositivos teóricos e metodológicos para abordagem da materialidade linguístico-discursiva. Entretanto, a retomada de produções tradicionais²¹ da área da enunciação para reflexões e interfaces com novos estudos representa um apoio indispensável para que o conhecimento evolua de maneira coerente, pertinente e avalizada. As considerações apresentadas a seguir também estão balizadas nos estudos realizados por Émile Benveniste (2006b) e socializados em seu texto “Semiologia da língua”. Simultaneamente às reflexões críticas realizadas a partir dos ditos de Benveniste sobre a semiologia da língua e os sistemas semióticos, apontamos alguns pontos de encontro entre a teoria apresentada e sua pertinência para a ampliação e melhor entendimento das projeções dos planos verbal e não-verbal na constituição de textos de gêneros multimodais, considerando a língua o sistema semiótico interpretante por excelência. Também nos valem de alguns aportes a Maingueneau (2008c), que, em seu texto “Uma prática intersemiótica”, trata da questão com foco enunciativo-discursivo.

Benveniste (2006b) observa, ao tratar da ciência dos signos, que Ferdinand de Saussure, com seu Curso de Linguística Geral, já se dava conta da abrangência dos diversos sistemas semióticos envolvidos no fazer comunicativo e mostrava-se interessado com o lugar determinado para o sistema linguístico nas então futuras pesquisas na área da semiologia. Percebe-se que

a preocupação de Saussure é a de descobrir o princípio de unidade que domina a multiplicidade de aspectos com que nos aparece a linguagem. Somente este princípio permitirá classificar os fatos da linguagem entre os fatos humanos. A redução da linguagem à língua satisfaz essa dupla condição: ela permite colocar a língua como princípio de unidade e ao mesmo tempo encontrar o lugar da língua entre os fatos humanos. **Princípio de unidade, princípio de classificação, eis introduzidos os dois conceitos que vão, por sua vez, introduzir a semiologia.** (BENVENISTE, 2006b, p. 47, grifo nosso).

Por ser um sistema de expressão de ideias por meio de signos, a língua pode comparar-se a outros de mesma natureza, mas nenhum deles adquire maior importância ou *status* mais elevado. Por outro lado, a língua deixa-se perceber dentro de outro campo, que a abrange, a Semiologia, concebida como a ciência voltada aos estudos da vida dos signos no íntimo das interações sociais. É essa relação necessária com a Semiologia que abre espaço e dá destaque à Linguística no campo científico. Colocando em estreita afinidade a Semiologia e a Linguística, observamos a natureza de ambas vinculada ao princípio da arbitrariedade do signo, relacionando-o a todos os sistemas semióticos. O signo, entretanto, para promover situações de

²¹ Estamos, nesse caso, fazendo referência ao texto “Semiologia da língua”, de Émile Benveniste, datado de 1969.

significância em outros sistemas semióticos (que não linguísticos), pressupõe a língua para sua produção e interpretação.

Nessas condições,

limitar o universo discursivo aos objetos linguísticos constitui sem dúvida alguma um meio de precaver-se contra os riscos inerentes a qualquer tentativa ‘intersemiótica’, mas apresenta o inconveniente de nos deixar muito aquém daquilo que todo mundo sempre soube, a saber, que **os diversos suportes intersemióticos não são independentes uns dos outros**, estando submetidos às mesmas escansões históricas, às mesmas restrições temáticas, etc... (MAINGUENEAU, 2008c, p. 137, grifo nosso).

Se considerarmos que plataformas semióticas diversas podem agir de maneira integrada, estando, inclusive, subordinadas às mesmas limitações históricas e culturais, percebemos de forma clara o papel insubstituível desempenhado pela língua, enquanto sistema de produção e interpretação de signos das mais variadas naturezas voltada à discussão do aspecto prático de sua realização. Nossa vida diária está vinculada a malhas de signos complexamente engendradas, que condicionam e definem não somente os usuários (devido a uma necessidade de organização mental), mas também a eles próprios. O que há de comum entre todos os sistemas alicerçados em signos e que também os liga à semiologia é, de acordo com Benveniste (2006b, p. 52, grifo do autor), “sua propriedade de significar ou SIGNIFICÂNCIA, e sua composição em unidades de significância, ou SIGNOS”.

Dos sistemas semióticos é possível depreender, conforme previsto por Benveniste (2006b), o princípio de não-redundância, que esclarece a impossibilidade de dois sistemas de base diferente possuírem o mesmo significado e projetarem o mesmo sentido, e outro princípio que é consequência do primeiro: cada signo somente define seu valor dentro do sistema semiótico do qual faz parte, sendo perdido esse valor ao transportarmos o mesmo signo para outro sistema, para um universo discursivo de natureza totalmente distinta. É também necessário descartar abordagens isoladas, em que cada domínio semiótico seria fechado em si próprio.

Vale ressaltar que nos meios intersemióticos, cada sistema (que poderíamos, a partir da noção de integração, nomear como plano) se constrói a partir de seus próprios signos, mas em função simultânea às projeções e valores dos signos de um plano adicional ao qual o primeiro está vinculado.

É preciso que a relação colocada entre sistemas semióticos seja ela própria de natureza semiótica. Esta será determinada primeiramente pela ação de um mesmo meio cultural, que de uma maneira ou de outra produz e alimenta todos os sistemas que lhe são próprios. Trata-se ainda assim de uma relação externa, que não implica necessariamente uma relação de coerência entre os sistemas particulares. Há uma

segunda condição: trata-se de determinar se um sistema semiótico dado pode se autointerpretar ou se ele deve receber sua interpretação de um outro sistema (BENVENISTE, 2006b, p. 54).

É esse um dos pontos centrais de nossa discussão a respeito da semiologia da língua. A relação entre sistemas semióticos acontece entre um “sistema interpretante” e um “sistema interpretado”, nomenclatura oriunda de Benveniste (2006b). Assim, os signos da sociedade, sejam da natureza que forem, podem ser interpretados a partir do mesmo mecanismo que atribui valor, significado e sentido aos signos da língua. Disso, depreende-se que todos os subsistemas internos a uma sociedade são passíveis também de serem interpretados pela língua.

Na tentativa de encontrar e delinear traços necessários à semiologia linguística, Benveniste realiza produtivas analogias com sistemas relacionados à música, artes plásticas e artes figurativas. A partir dessas comparações e reflexões, percebe que “[...] todo sistema semiótico que repousa sobre signos deve necessariamente comportar (1) um repertório finito de SIGNOS, (2) regras de arranjo que governam suas FIGURAS (3) independentemente da natureza e do número de DISCURSOS que o sistema pode reproduzir” (BENVENISTE, 2006b, p. 57, grifo do autor). No caso específico das artes plásticas, percebemos a dificuldade de reprodução desse modelo, sendo apenas possível uma comparação e alguns pontos que convergem na obra de algum artista, mas não são padrões globais e uniformes, o que dificulta uma analogia com o sistema linguístico, para dessa relação extrair teorizações sólidas.

A noção de “unidade” ocupa, desse modo, papel central para entendimento do problema em questão, podendo não representar signos completos, em determinados sistemas. Já as unidades da língua são sempre signos completos de valor. Os sons, unidades integrantes do sistema musical, por exemplo, não são significantes, posto que somente são identificáveis na escala da qual dependem, uma espécie de “sintaxe”: sons, para a música, não são signos. O mesmo ocorre com a análise das cores no sistema das artes figurativas, espaço em que, por si próprias, não sugerem nada de forma constante e homogênea: escolhidas e dispostas a partir da simples vontade do artista, é apenas na totalidade da composição que adquire uma característica aproximada do que seria a significação. Criações semióticas de um sistema como o das artes figurativas geram traços e oposições de valor que são significantes somente dentro de uma determinada obra, mas que, em outro hipotético plano de expressão (mesmo que pertencente ao mesmo sistema semiótico) não abrange a mesma significação. Nada pode garantir que unidades como a cor vermelha ou o traçado pontilhado em uma expressão artística figurativa tenham o mesmo valor se transportadas para outra, aliás, isso é improvável, diferentemente do que acontece com as unidades do sistema da língua, estas, sim, consideradas signos em sua essência.

Tratando-se do plano não-verbal dos textos de gêneros multimodais analógicos (em especial, nessa abordagem, os que integram os planos de imagens e enunciados linguísticos) é possível que constataremos certas semelhanças em relação ao que Benveniste previu e delimitou para o estudo da arte figurativa.

De fato, em eventos discursivos como charges, tiras, histórias em quadrinhos etc. o plano imagético constitui-se como universo próprio, em que o emprego/seleção de cores (ou sua ausência), o estilo do traço do artista-enunciador, a caracterização dos elementos presentes na cena e o próprio formato do texto (*layout*) somente se prestam à projeção de sentidos na própria ocorrência em que se dão. Mesmo não-significantes, configuram-se como unidades do gênero textual-discursivo em que ocorrem e não se permitem a uma análise/avaliação de valor, já que os critérios recém-citados, se observados na obra de outro artista-enunciador, se construirão a partir de outras referências balizadoras, o que é absolutamente distinto das unidades linguísticas, significantes por si sós, os signos linguísticos.

Imaginemos o emprego da cor preta para alguns preenchimentos de uma tira produzida em escala de cinza. O valor dessa unidade não pode, em âmbito algum, ser comparada com o emprego da mesma cor na delimitação de imagens presentes em uma história em quadrinhos, produzida utilizando uma gama variada de cores. Entretanto, isso “não significa que esses diversos domínios sejam isomorfos em seu modo de estruturação, mas apenas que o sistema de formação discursiva deve restringir esses modos de estruturação, quaisquer que eles sejam”. (MAINGUENEAU, 2008c, p. 139). Em analogia às considerações apresentadas, é possível construirmos a ideia de que, na análise do plano não-verbal dos textos de gêneros multimodais, unidades imagéticas como cores, traços, caracterizações e formatos devem, sim, ser tomados para análise da projeção de sentidos, mas somente a partir das referências de cada ocorrência discursiva, consideradas únicas.

Nesse sentido, a significância das unidades não-verbais de tais textos “não remete [...] jamais a uma convenção identicamente recebida entre parceiros. **É necessário descobrir a cada vez os termos, que são ilimitados em número, imprevisíveis por natureza, logo reinventados a cada obra, em suma, que não podem ser fixados em uma instituição**”. (BENVENISTE, 2006b, p. 60, grifo nosso). No entanto, embora o plano imagético manifeste-se como universo único, voltado para si próprio e balizado pela enunciação, permite-se interpretar por outro sistema, o linguístico, que possui excelência nessa tarefa e também na interpretação de qualquer outro sistema semiótico. A partir dos estudos do linguista francês cujas contribuições nos servem de base, “nenhuma semiologia do som, da cor, da imagem será formulada em sons, em cores, em imagens. **Toda semiologia de um sistema não-linguístico**

deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua". (BENVENISTE, 2006b, p. 61, grifo nosso). Do ponto de vista linguístico, essa relação de interpretância entre o sistema linguístico e outros das mais variadas naturezas é a associação fundamental a ser feita, pois marca a diferença entre os sistemas que possuem potencial de articulação (como o linguístico) e os demais, que recorrem às matrizes de significância daqueles para construir valor e projetarem algum sentido: é a língua (enquanto sistema) que possui a capacidade de categorizar e interpretar variados sistemas, inclusive a ela própria.

Aprofundando essa discussão que coloca a língua como o principal dos sistemas semióticos, é possível ainda observarmos que ela é investida de duplo modo de significância: o modo semiótico e o modo semântico. Em relação ao modo semiótico já nos referimos ao tratar de sua construção interna como sistema de signos, que exige reconhecimento por parte do usuário e é base e exemplo de interpretância para os demais sistemas semióticos. Quanto ao modo semântico, modo que exige compreensão, é adequando que o enfoquemos a partir de um prisma discursivo: a "língua como produtora de mensagens", nas palavras de Benveniste (2006b, p. 65).

Se observamos os exemplos citados em relação à arte figurativa e ao plano imagético dos gêneros multimodais, constatamos que, na interação comunicacional, eles exigem a identificação, o reconhecimento de suas unidades na projeção do sentido pretendido, valendo-se dos mesmos mecanismos que atribuem valor, significado e sentido aos signos linguísticos²². No plano verbal das ocorrências discursivas multimodais, para que o sentido se efetive, é necessária a compreensão do que se enuncia. Sendo a língua o sistema que se articula a partir de duas dimensões – a semiótica e a semântica – ela se torna única e se configura como sistema por excelência, englobando e interpretando os demais sistemas. De acordo com Benveniste (2006b, p. 66),

o privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provém seu poder maior, o de criar um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significância. É nesta faculdade metalinguística que encontramos a origem de relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas.

²² É de suma importância salientar esse caráter interpretante atribuído ao sistema linguístico, proposto por Benveniste (2006a): para atribuir valor e significação aos signos e para semantizar a língua, o sistema linguístico lança mão de determinado mecanismo de conversão da virtualidade em sentido. É esse mesmo mecanismo de semantização e atribuição de valor que é concedido por empréstimo aos demais sistemas semióticos para que possam projetar algum sentido.

Comportando a significância da enunciação, tornando-se mecanismo de captação semântica nos gêneros multimodais, o sistema linguístico corrobora com a ideia de que qualquer produção de sentidos remete ao domínio de uma competência discursiva, que viabiliza a apreensão dos planos verbal e não-verbal quando recorrem a dado sistema semântico na prática intersemiótica de uma mesma manifestação discursiva. E, “se quisermos ser consequentes, não poderemos reservar esse princípio [da competência discursiva] apenas aos enunciados linguísticos” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 140), uma vez que essa limitação em si e por si não daria conta da globalidade de sentido da multimodalidade discursiva e dos sentidos por ela projetados.

Para que se tornem legítimos, unidades não-verbais e enunciados linguísticos deixam-se submeter a condições específicas da discursividade, integradamente: estamos aludindo ao fato de que imagens e enunciados, no interior do plano do texto, devem interagir harmonicamente com vistas à projeção de sentidos. De acordo com Maingueneau (2008c, p. 139),

a coexistência de textos que pertencem a domínios semióticos diferentes não é [...] livre no interior de uma formação discursiva determinada. Não é qualquer domínio que pode figurar com qualquer outro, e essas restrições são função, ao mesmo tempo, do gênero de práticas discursivas envolvidas e do conteúdo próprio de cada uma.

Tomando como fundamento as reflexões e apontamentos apresentados, é possível observarmos a grande relevância do sistema linguístico como interpretante dos mais variados sistemas semióticos que integram o fazer comunicativo nas interações diárias. As reflexões expostas tornam-se, em última instância, um modelo de aproximação da realidade linguística. Perceber a configuração semiótica e semântica do sistema linguístico significa compreender, mesmo que em parte, o processo de utilização da língua, que abandona seu posto de mera virtualidade para transformar-se em discurso, em uso.

Ao tratarmos da realidade linguística, podemos afirmar que teorias voltadas à enunciação e reflexões que deem conta dos sistemas de signos com os quais realizamos a comunicação diária complementam a busca do entendimento e da sistematização da linguagem e da língua. Desse modo, vincular enunciados verbais e imagens com o conceito de “cena de enunciação”, proposto por Maingueneau (2008b) representa concreta possibilidade de apreensão de sentidos. Esse é o item ao qual se dedica seção a seguir.

3.2. TEXTOS, IMAGENS E SENTIDOS NA “CENA DE ENUNCIÇÃO”

Tratar dos planos verbal e não-verbal e seus engendramentos na projeção e produção de sentidos nos textos de gêneros multimodais pressupõe, a partir de uma competência discursiva, o domínio de mecanismos que contribuem para o entendimento global de determinado evento discursivo. Um desses artifícios que se demonstra bastante promissor e produtivo é a pertinente vinculação de noções de leitura crítica, intersubjetividade da linguagem, materialização da virtualidade da língua e manifestações intersemióticas com o conceito de “cena de enunciação” e “cenografia”, relacionadas à análise do discurso.

3.2.1. O plano do texto no fazer discursivo

Os estudos desenvolvidos por Dominique Maingueneau (2008a, 2008d, 2010) refletem uma tentativa de especificar o funcionamento discursivo, a partir do conjunto de sua significância, princípio que rege a organização do emprego da língua. Nessa abordagem, o autor faz referência à “existência de um princípio dinâmico que rege o conjunto dos planos de uma língua”. (MAINGUENEAU, 2008d, p. 76). Esses planos buscam dar conta de tal funcionamento recorrendo a outras manifestações a que se reporta o processo, observação e análise do léxico empregado, constatação daquilo que o discurso trata e dos estatutos e posições dos coenunciadores, além das marcações espaço-temporais do universo próprio criado na enunciação, do modo de dizer e das relações internas do discurso.

Instância dotada de dinamismo próprio, o discurso se coloca, assim, como sistema complexo de vivências dos sujeitos coenunciadores²³. Uma vez que tal vivência se dá por meio do dizer, é o “modo de enunciação” que privilegiamos nessa análise, a fim de promover uma especificação do âmbito intradiscursivo.

Todos os atos de enunciação, de acordo com Maingueneau (2010), implicam não somente coordenadas dêiticas de pessoa, espaço e tempo para a apreensão do funcionamento do discurso, mas também a relevância do contexto no processo interpretativo. Assim, teorias da enunciação, semântica e disciplinas do discurso se engendram a fim especificar o emprego da língua, numa perspectiva enunciativa. Para tanto, é importante que consideremos, na materialização linguística, o plano da enunciação elementar e o plano do texto.

²³ A título de esclarecimento terminológico, acrescentamos que Maingueneau utiliza “coenunciadores”, sem hífen, para reportar-se ao par enunciador e co-enunciador, este com hífen, designando o destinatário/interlocutor.

Compondo o plano da enunciação elementar, encontram-se a situação de enunciação e a situação de locução, representando, respectivamente, um âmbito mais abstrato e outro mais concreto da materialização da situação comunicativa. Maingueneau (2010, p. 200) define a situação de enunciação como um “sistema de coordenadas abstratas, puramente linguísticas, que torna possível todo e qualquer enunciado, fazendo-o refletir sua própria atividade enunciativa”, colocando em evidência as posições fundamentais de enunciador, co-enunciador e não-pessoa.

Nesse panorama, o ponto de origem das coordenadas enunciativas é a posição do enunciador, marcada linguisticamente pelos pronomes pessoais de primeira pessoa. No mesmo plano está o co-enunciador, oposto, mas solidário ao enunciador (passível de converter-se em enunciador). Não suscetível a efetuar um enunciado, está a não-pessoa que, por si, não pode assumir a situação de enunciação, e tampouco se configura no mesmo plano do enunciador e do co-enunciador. “Eu” e “tu” não permitem substituições anafóricas, devido às posições que ocupam, ao contrário da não-pessoa. Esse sistema de coordenadas baseia também a marcação de dêiticos espaciais e temporais, o “aqui” e o “agora” da enunciação, como também especificado e proposto por Benveniste (2006a).

A situação de locução apresenta-se como sistema de materialização da enunciação, em que se distinguem três lugares/figuras: locutor, alocutário e delocutado²⁴, posições essas que, de maneira geral, se harmonizam com o eu, tu e não-pessoa da situação enunciativa, embora isso não se consolide como regra.

Segundo Maingueneau (2010, p. 204, grifo do autor), “os enunciados elementares são, na realidade, eles mesmos constituintes de *textos*, de unidades transfrásticas relacionadas a gêneros do discurso, dispositivos de comunicação verbal sócio-historicamente definidos”. Concebendo, assim, o gênero do discurso a partir de limites sociais e históricos, é possível considerar o plano do texto, no qual estão a situação de comunicação e a cena de enunciação, perspectiva externa e interna da situação discursiva, respectivamente.

Por um lado, a situação de comunicação abarca, em si, uma visão sociológica do discurso, da qual ele é efetivamente indissociável. Alguns parâmetros têm sido empregados em estudos diversos para definição/delimitação da situação de comunicação: finalidade, estatuto dos parceiros, circunstâncias apropriadas, modo de inserção na temporalidade, suporte, esquema textual e determinado uso da língua. Por outro lado, analisar uma “situação de discurso como cena de enunciação é considerá-la ‘do interior’, através da situação que a fala pretende

²⁴ Salientamos que o elemento “delocutado” alude à categoria de não-pessoa e, por isso, não carrega consigo a possibilidade de movimentar o processo enunciativo.

definir [...]. Um texto é, na verdade rastro de um discurso no qual a fala é encenada”. (MANGUENEAU, 2010, p. 205). Essa configuração interna do discurso envolve três planos complementares, de acordo com Maingueneau (2008a, 2010, grifo nosso):

- **cena englobante**, relacionada com o tipo, com a natureza geral do discurso. Enquanto domínio discursivo, possui constituição e regulamento voltados à prática discursiva de forma global: é mais pragmática.
- **cena genérica**, determinante dos gêneros do discurso específicos que funcionam a partir de sistemas de normas e possibilitadora da interação entre os coenunciadores na cena englobante: em outras palavras, é a associação do discurso a um gênero ou subgênero específico que possibilita a materialização discursiva;
- **cenografia**, intradiscursiva, construída a partir do próprio texto, legitima a cena de enunciação ao se desenvolver. É desenvolvida pelo texto do discurso em si, paulatinamente, enquanto ele se constrói. Dessa maneira, não é imposta pelo gênero, embora a ele se vincule para avaliar a enunciação.

Alguns gêneros, fugindo aos moldes pré-concebidos, exigem a instauração de cenografias diversificadas, o que mantém íntima relação com a finalidade do gênero e marca efetivamente as posições dos coenunciadores. O emprego do termo “cenografia” agrega ao clássico sentido teatral de cena o traço da “inscrição”, que faz referência à legitimação (o “inscrever-se”) da enunciação no todo discursivo, fazendo-a, de fato, existir. É indispensável conceber a cenografia não apenas como quadro, no interior do qual se desenvolve o discurso, mas também como o próprio processo por meio do qual se instaura a enunciação.

Devemos considerar, na (re)construção exploratória e analítica da cenografia (especialmente dos textos de gêneros multimodais), os indícios variados nos quais ela se apoia para desenvolver-se. De acordo com Maingueneau (2008a, p. 77), “em uma cenografia, como em qualquer situação de comunicação, a figura do enunciador, o fiador, e a figura correlativa do co-enunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge”²⁵.

Esse surgimento do discurso se dá por meio de seu engendramento paradoxal com a própria cenografia: o discurso vem da cenografia que, por sua vez, só se constrói a partir dele. É necessário considerarmos também a estreita relação entre a cenografia e os conteúdos do discurso. De fato, a cenografia (e, de modo geral, a cena de enunciação em si) adquirem *status*

²⁵ Observemos mais uma vez a harmonia dos estudos de Maingueneau (2008a) com as propostas teóricas de Benveniste (2006a), apresentadas em “O aparelho formal da enunciação”, referentes aos índices de pessoa, índices de ostensão e formas temporais.

de valor efetivo a partir de sua relação com os conteúdos do discurso que, de certa forma, já passaram por sistemas de restrições em sua abordagem.

A cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente. A cenografia não é, pois, um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um espaço já construído e independente do discurso, mas aquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 70).

Grosso modo, pode-se observar que a situação de enunciação permite o surgimento de uma situação de comunicação que, por sua vez, possibilita a construção de uma cena de enunciação, no interior da qual se desenvolve certa cenografia, intimamente relacionada a um ethos.

Expansão da noção herdada da retórica, a partir da década de 1980, o ethos vem ganhando espaço entre as disciplinas que tomam o discurso como objeto de estudo. A volta da noção de ethos às discussões da área tem, segundo Maingueneau (2008b), relação direta com o atual domínio das mídias audiovisuais e dos gêneros de natureza multimodal, em que se torna indispensável para sua compreensão, em âmbito global, a identificação da fonte enunciativa e da imagem que ela constrói por meio da própria construção discursiva.

Quanto à noção retórica de ethos – que precede e influencia, em parte, os estudos e considerações de Maingueneau (2008a, 2008b, 2010) –, vale salientar, para consolidar nossos posicionamentos, que, por meio de signos elocutórios e oratórios vestimentais e simbólicos, o orador busca dar de si uma imagem psicológica e sociológica, sendo forma flexível, dinâmica, construída pelo destinatário por meio da fala do locutor. É possível considerar, ainda, a partir da retórica aristotélica que o ethos: a) é uma noção discursiva; b) resulta de um processo de interação (influência sobre o destinatário), e c) é uma percepção híbrida (sociodiscursiva), pois está ligada a determinada situação comunicativa integrada a um cenário sócio-histórico.

A partir desses pressupostos, Maingueneau (2008b, p. 59) considera que “a eficácia do *ethos* tem a ver com o fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem ser explicitado no enunciado” e, diferenciando categoricamente o locutor do ser do mundo que toma a palavra, enfatiza que o ethos deve ser percebido e não constituir em si um objeto do discurso, ou seja, não deve ser dito: são traços intradiscursivos associados a uma forma de dizer, na busca de construção de certa identidade.

Entretanto, algumas dificuldades se impõem quando se trata da caracterização específica e tangível da noção do ethos. Embora essa noção esteja intimamente relacionada com o

processo enunciativo e com a origem enunciativa em si, nada impede que o co-enunciador construa uma imagem, uma identidade previa do locutor/enunciador, o que, aliás, está estritamente ligado a alguns gêneros textuais-discursivos. Por exemplo, ao tomar um *outdoor* para leitura, o leitor (instância do co-enunciador do processo) já tem construídas previamente determinadas características de um autor/produtor (instância do enunciador) de tal gênero textual-discursivo. Entra em discussão, então, a necessária diferenciação entre ethos pré-discursivo e ethos discursivo: os efeitos que o discurso provoca no co-enunciador não são de natureza exclusivamente verbal, elementos extradiscursivos devem, na justa medida (e em âmbito teórico) ter sua influência reconhecida na projeção do ethos, o que altera significativamente a construção de sentidos das manifestações textuais-discursivas.

Além disso, há grandes variações nos espaços discursivos que promovem a projeção do ethos, que, até certo ponto, têm relações importante com o ethos dito e o ethos mostrado: trata-se das considerações referentes ao ethos visado e ao ethos construído.

Atualmente as diferentes disciplinas que se valem da noção de ethos mobilizam-na considerando diferentes características, ainda que, de uma ou outra forma, se valham de algumas contribuições aristotélicas. Dependendo dos princípios invocados nas mais variadas análises de materialidades linguísticas, a captação de ethos pode se mostrar por meio de diversificadas facetas. Segundo Maingueneau (2008b, p. 63), “não é de forma alguma possível estabilizar definitivamente uma noção desse tipo”. Por isso salienta que a noção de ethos representa concreta possibilidade de pensar o processo mais amplo de filiação de sujeitos a certos posicionamentos. E essa é uma noção absolutamente válida, principalmente quando tratamos de discursos em que os co-enunciadores têm a possibilidade de não aceitá-los.

Fazer referência ao ethos discursivo (mostrado) nesse estudo é indispensável, pois a partir do desenvolvimento da cenografia ele se consolida. Maingueneau (2008b) salienta que o ethos, imagem do enunciador refletida no discurso, possibilita uma análise ampla da adesão dos sujeitos a determinadas posições discursivas. Tendo como base as contribuições de Maingueneau, Amossy (2008, p.16) complementa que “o enunciador deve se conferir [...] certo *status* para legitimar seu dizer: ele se outorga no discurso uma posição institucional e marca sua relação com um saber”.

É importante ratificar que a construção/manifestação do ethos está diretamente ligada à enunciação e não a uma concepção extradiscursiva do enunciador, estando suas marcas no processo do dizer e não exteriores a ele. O surgimento do ethos envolve a enunciação, mas não há explicitação no enunciado, concretizando geralmente no plano do “mostrado” e não no plano do “dito”. Ainda que seja plausível, em muitas ocorrências enunciativas, a concepção de um

ethos pré-discursivo por parte do co-enunciador, vale ressaltar que é o ethos mostrado que tem real validade e ele somente se dá a partir do ato da enunciação.

Maingueneau (2008b) associa a noção de ethos à de tom, indicador de quem produz um discurso e constituinte da consolidação de um posicionamento discursivo. Determinando certa vocalidade de um discurso, identificamos também seu tom, o que conduz à construção de um corpo do enunciador. “Assim a leitura faz emergir uma **origem enunciativa**, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 72, grifo nosso).

O tom encontra apoio na figura do fiador, “entidade abstrata”, que é o papel exercido pela origem enunciativa, instância subjetiva encarnada por uma dimensão vocal, determinações físicas e psíquicas atribuídas à personagem do enunciador. O fiador é construído com base em indícios textuais e é investido de “caráter” (como conjunto de traços psicológicos) e “corporalidade” (temperamento corporal, configuração física, maneira de vestir-se e colocar-se do corpo do enunciador no espaço social).

Quando tratamos de adesão de co-enunciadores a determinado discurso proposto recorreremos, para concretização e facilitação de tal adesão, a essa instância enunciativa do fiador que, conforme salienta Maingueneau (2008b, p. 64), não só

é interessante por causa do laço crucial que mantém com a reflexividade enunciativa, mas também porque permite articular corpo e discurso em uma dimensão diferente da oposição empírica entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso não pode ser concebida como um estatuto, mas como uma “voz”, associada a um “corpo enunciante” historicamente especificado.

Nessa perspectiva, a reflexividade enunciativa dá conta da filiação dos sujeitos coenunciadores à movimentação discursiva – uma vez que possibilita a permanente inversibilidade da tomada do posto de “eu” e da projeção de ethos – e, sobretudo, a subjetividade instaurada auxilia na determinação marcada historicamente do ethos como sendo voz discursiva vinculada a um corpo enunciante.

A relação voz/corpo enunciante é, pois, reflexo de uma posição histórica marcada, inclusive, na intradiscursividade, que se deixa perceber na própria enunciação, pelos sistemas de restrição de produção discursiva, pelas vestígios enunciativos formais da presença do homem na língua e também pelos dêiticos.

Ainda em relação à incorporação, podemos compreendê-la como uma espécie de contrapartida do co-enunciador no processo de engajamento ao discurso em produção, sendo uma forma de associar-se ao ethos do discurso. A incorporação dá um corpo ao fiador e permite

ao co-enunciador apropriar-se de certos padrões que lhe permitem relacionar o discurso com o mundo para que possa aderir a ele. Nesse panorama, aceitando que o *ethos* provoca uma atitude de agência por parte de ambos os coenunciadores, os conteúdos tornam-se interdependentes da cena de enunciação que constroem. O *ethos* incorpora o co-enunciador a uma cenografia específica: o discurso (produto e pressuposto da cenografia) desenvolve tal sentido que torna necessário o tratamento do conteúdo de determinada forma. Assim, o discurso “é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e não se pode dissociar a organização de seus conteúdos e o modo de legitimação de sua cena discursiva”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 73-74).

Há que se considerar ainda que, se a partir das concepções aristotélicas o *ethos* estava exclusivamente ligado à oralidade, já para Maingueneau (2008b) essa noção deve ser ampliada, expandida a quaisquer manifestações discursivas, não somente orais, mas também escritas. De acordo com esse linguista, todo texto escrito manifesta certa “vocalidade”, relacionada à “caracterização do corpo do enunciador [...], a um *fiador* que, por meio de seu *tom* atesta o que é dito [...]” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 64, grifo do autor). Sinopticamente temos: determinada “vocalidade” caracteriza um “corpo de enunciador”, um “fiador” (instituição, entidade enunciativa), cujo “tom” avaliza o que é dito e a própria enunciação.

Conforme se pode observar, Maingueneau (2008a, 2008b) adota uma noção mais encarnada²⁶ de *ethos*, abarcando tanto uma perspectiva verbal quanto as especificações físicas e psíquicas ligadas ao fiador.

Nesse processo enunciativo-discursivo em que se projeta o enunciador, com caráter e corporalidade na construção de um fiador investido de certa vocalidade e tom, o co-enunciador identifica o *ethos* também pela forma como se coloca no espaço social e a maneira como se movimenta e posiciona frente a ele: isso se apreende a partir de um comportamento.

Segundo Maingueneau (2008b, p. 65),

[...] o *ethos* implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento. O destinatário o identifica apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a nunciação contribui para reforçar ou transformar.

Interessante observar que tais representações sociais e estereótipos somente são avalizados na própria enunciação: daí seu caráter (do *ethos*) basicamente intradiscursivo²⁷.

²⁶ Terminologia empregada pelo próprio autor.

²⁷ Embora consideremos que a emergência do *ethos* discursivo ocorra por meio de marcas da materialidade

Quando, de fato, o destinatário (ouvinte, leitor, enfim, co-enunciador) identifica e reconhece o *ethos* de uma ocorrência discursiva, a partir de seu fiador, ocorre a “incorporação”, que implica e pressupõe um “mundo ético”²⁸, do qual o fiador faz parte e dá acesso ao co-enunciador. Segundo Maingueneau (2008b, p. 65), incorporação é “a maneira pela qual o destinatário em posição de intérprete – ouvinte ou leitor – se apropria desse *ethos*”.

Vale que ressaltemos os protocolos de registro que a incorporação pressupõe que: a) a enunciação dá corporalidade, “corpo” ao fiador do discurso; b) o destinatário (co-enunciador) incorpora um conjunto de registros relacionados a uma forma determinada de se mover e posicionar socialmente e c) essas incorporações permitem a construção de um “corpo”, comunhão, concordância hipotética, imaginária de aderência a um mesmo discurso.

Em muitas ocorrências discursivas, o “corpo do enunciador” não se dá a ver e, mesmo assim, um mundo ético é ativado durante a incorporação do co-enunciador ao discurso por conta da presença de estereótipos. Assim,

[...] não se pode considerar o *ethos* da mesma forma em qualquer texto. A “incorporação” não é um processo uniforme; ela se modula em função dos gêneros e dos tipos de discurso. O *ethos*, em um texto escrito, não implica necessariamente uma relação direta com um fiador encarnado, socialmente determinável. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 66, grifo do autor).

Disso surge um problema em potencial: algumas vezes o *ethos* pretendido pelo corpo enunciante não é efetivamente construído pelo destinatário, o que poderia ser considerado uma espécie de fracasso no processo discursivo levando, assim, à dificuldade para produção de sentidos. Especialmente quando se tem como materialidade determinados gêneros textuais (como científicos e jurídicos), a suposta dissolução da imagem de fonte enunciativa pode levar à falsa ideia de que não existe, nesse processo discursivo, o envolvimento e a projeção do *ethos* de um fiador.

Nossa insistência em relação à configuração/projeção do *ethos* discursivo (mostrado) e à incorporação justifica-se pelo fato de que para atribuir valor, significados e sentidos à materialidade linguística dos gêneros multimodais, o co-enunciador precisa mobilizar determinados mecanismos de análise e interpretação que envolvem tais noções, ainda que de forma preliminar e empírica. Ao ler/analisar qualquer gênero dessa natureza, é indispensável

linguística, é relevante considerar que algumas pistas de seu surgimento também se consolidem por meio da interdiscursividade, já que o próprio fiador de um discurso se efetiva somente a partir de sua movimentação social e de interação entre os coenunciadores.

²⁸ Esse “mundo ético”, terminologia também oriunda de Maingueneau (2008b, p. 65) é, com o autor, “um estereótipo cultural que subsome [inclui] determinado número de situações estereotípicas associadas a comportamentos”.

que se perceba que imagem enunciativa se projeta no discurso e, de forma concreta, aderir a ele. Conforme destaca Maingueneau (2008b, p. 69),

a adesão do destinatário opera-se por um apoio recíproco da cena de enunciação (da qual o *ethos* participa) e do conteúdo apresentado. O destinatário se incorpora a um mundo associado a determinado imaginário do corpo, e este mundo é configurado por uma enunciação assumida a partir desse corpo.

É justamente em função da projeção do *ethos* discursivo que o co-enunciador engaja-se e se inscreve em determinada cena de enunciação, implicada pelo próprio texto.

No enlaçamento entre a cenografia e o *ethos* discursivo, encontramos o pressuposto da concretização mútua: só é viável uma composição cenográfica com a aceitação prévia de um *ethos* a ser projetado, de uma imagem de fonte enunciativa a se dar; essa, por sua vez, somente se materializa linguisticamente em função do realização da cenografia, em que o *ethos* é validado, por meio das marcas linguísticas da enunciação. Assim, a cenografia é de onde vem o discurso e engloba tudo que o discurso integra: legitima um enunciado que, por sua vez, autentica a própria cena em determinada circunstância textual-discursiva.

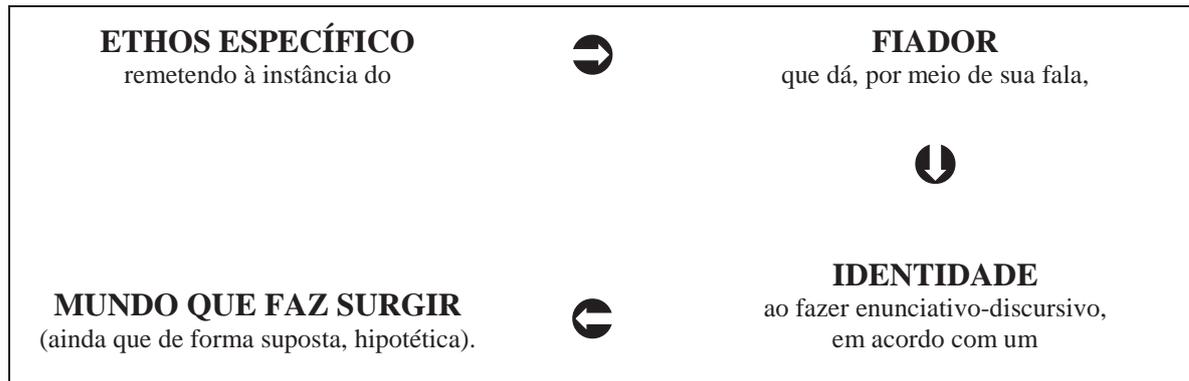
Esse regime metodológico de construção discursiva envolve também os conteúdos, noção de extrema relevância pois seu desenvolvimento na cena enunciativa valida o *ethos* e a cenografia por meio de seu surgimento. É na integração tríplice de “*ethos*”, “cenografia” e “conteúdos” que o discurso se baliza e é avalizado.

Também em relação à configuração da fonte enunciativa projetada pelo discurso, Maingueneau (2008a) ressalta que o *ethos* efetivo é resultado direto da associação de um *ethos* pré-discursivo, de um *ethos* discursivo (ou mostrado) e de um *ethos* dito. Em suas palavras, “o *ethos* efetivo, o que tal ou qual destinatário constrói, resulta da integração dessas diversas instâncias, cujo peso respectivo varia segundo os gêneros do discurso”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 71).

O conjunto de textos que fazem parte de determinada esfera sociocultural e histórica é regulamentado e sustentado por uma regência integrada dos *ethé*²⁹ desse espaço/tempo compreendidos pelos locutores e destinatários (coenunciadores) desse processo pontual. De acordo com Maingueneau (2008a, p. 72), “de uma conjuntura a outra, não são as mesmas zonas de produção semiótica que propõem as maneiras de ser e de dizer mais importantes, as que ‘dão o tom’”. Temos, então, em caráter elucidativo, a Figura 1.

²⁹ Maingueneau (2008b, p. 55) utiliza *ethé* como plural de *ethos*, por ser uma palavra neutra em grego antigo.

Figura 1 – Ethos e o mundo discursivo



Fonte: Quadro elaborado pelo acadêmico.

Fica claro, a partir do que foi considerado até então, que, o jogo discursivo e a encenação enunciativa não tratam de simples decodificações dos sistemas linguísticos: algo da natureza da sensibilidade entre em cena nos processos comunicativos: “desde que haja enunciação, alguma coisa da ordem do *ethos* se encontra liberada”. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 73). É assim que ideias (enunciados, ou a própria enunciação) suscitam a adesão do co-enunciador por meio de certa maneira de dizer, por determinada maneira de ser.

Em síntese,

o texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” a um certo universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 73).

Não é diferente o que ocorre com o leitor do texto de gênero multimodal que, em essência, precisa reconhecer nessa materialidade verbo-visual uma imagem de fonte enunciativa para efetivamente atribuir sentido à leitura, vinculando esses saberes a valores balizados por indicadores históricos e sociais pontuais.

Retomando a globalidade do mecanismo dinâmico de funcionamento do discurso, Maingueneau (2008a, p. 90) esclarece que

como o enunciado se dá pelo tom de um fiador associado a uma dinâmica corporal, o leitor não decodifica seu sentido, ele participa “fisicamente” do mesmo mundo do fiador. O co-enunciador captado pelo *ethos*, envolvente e invisível, de um discurso, faz mais do que decifrar conteúdos. Ele é implicado em sua cenografia, participa de uma esfera na qual pode reencontrar um enunciador que, pela vocalidade de sua fala, é construído como fiador do mundo representado.

Considerando a participação e a atuação dos coenunciadores no processo de construção de sentido de um discurso, aceitamos seu caráter essencialmente subjetivo. Por outro lado, também as marcas deixadas na concretude linguística oferecem o balizamento necessário à apreensão da significância global.

3.2.2. As formalidades da realização da língua, as ocorrências imagéticas e sua intersemiose na composição discursiva da cenografia

As considerações e bases apresentadas até então nos conduzem, de forma consequente, ao esboço de um plano metodológico facilitador da interpretação e análise de textos vinculados a gêneros multimodais. Nesse panorama, é necessário que um mecanismo coerente de condução da observação, apreciação e exploração analítica da multimodalidade discursiva perpassa: a) uma leitura crítica, possibilitadora de encontros significativos entre texto e leitor; b) a concepção intersubjetiva do ato enunciativo, em que surgem “eu” e “tu”, participantes ativos do fazer comunicativo; c) a condição intersemiótica de textos multimodais, em que há pleno engendramento e harmônica integração dos planos verbal e não-verbal; e d) a vinculação dessa materialidade linguística ao conceito de “cenografia” que leva à identificação da projeção da origem enunciativa, o ethos discursivo.

Para tanto, apresentamos a seguir de forma esquemática e com teor didático um percurso de movimentação exploratória composto por três estágios que compõem um dispositivo de análise e interpretação da multimodalidade discursiva.

3.2.2.1. Estágio 1 – Análise de base

A ação pretendida com esse primeiro estágio analítico-interpretativo envolve a percepção da integração entre os planos imagéticos e de enunciados linguísticos, engendrados na projeção de sentido. Em relação à abordagem didático-metodológica, cabem, nesse estágio, questionamentos relacionados à validade de cada plano semiótico tomado individualmente. Por exemplo, no caso de uma tira de humor, que significado têm os enunciados linguísticos, se desvinculados das imagens e *layout* do texto? Ou ainda, somente o valor semântico das imagens veiculadas dão conta do sentido geral da tira?

É indispensável que o leitor, co-enunciador do texto, constate, nessa etapa, o trabalho conjunto entre o verbal e o não-verbal e depreenda dessa conjuntura os sentidos amplos possíveis para a manifestação discursiva. Tão relevante quanto tal constatação é considerar

também as condições em que se dá o contato com a leitura, pois, desde esse ponto, já representa o que consideramos anteriormente um encontro com experiências de vida diferenciadas. Em âmbito escolar, os questionamentos e o diálogo dirigido configuram-se como mecanismos eficientes que conduzem às conclusões e inferências indispensáveis ao sucesso das análises de base.

3.2.2.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo

Realizada a leitura crítica e identificada a integração indissolúvel dos planos visual e verbal do texto multimodal, propomos como segundo estágio desse dispositivo a identificação do posicionamento da materialidade linguístico-discursiva, pertencente a demarcado domínio discursivo.

Esse momento da análise inicia o processo de reconhecimento da cena de enunciação proposta por Maingueneau (2008a, 2010), por meio, primeiramente, da “cena englobante”. A circunscrição de um texto a determinado discurso constituinte, amplo, cria um senso de identidade e uma noção de pertencimento desse texto ao domínio ao qual se filia. A abordagem metodológica para esse estágio, citada acima, também aborda a proposta de “cena genérica”, de acordo com os pressupostos de Maingueneau (2008a, 2010).

São pertinentes, observados por um prisma didático, questionamentos, técnicas e intervenções que levem o leitor à inferência genérica de posicionamento discursivo do texto por meio de:

- a) Percepção empírica e holística do posicionamento do texto como gênero de um discurso mais amplo, de um campo discursivo;
- b) Apreensão do gênero textual-discursivo a partir da concretude textual em que merecem ênfase:
 - identificação de coenunciadores do processo discursivo: instauração de sujeitos da enunciação: “eu/tu”;
 - captação da finalidade comunicativa do gênero textual-discursivo;
 - características gerais do gênero.

3.2.2.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção do sentido

Pretende-se, nessa etapa, a averiguação da integração e engendramento de elementos linguísticos, imagéticos e discursivos na delimitação/estabelecimento do gênero textual-

discursivo. É nesse estágio que adentramos à composição cenográfica do evento discursivo, nomeada por Maingueneau (2008a, 2010) como “cenografia”.

São extremamente variados os elementos que podem construir a cenografia de um texto de gênero multimodal. Citamos, de forma sumária, apenas alguns: enunciados verbais, fontes, figuras, ilustrações, montagens, gráficos, traços, cores e tonalidades, fotografias, diagramação, disposição de elementos, criação de *layout* etc. Nesse momento, a abordagem didático-metodológica de análise e interpretação comporta os seguintes quatro subníveis:

- a) Identificação de integrações semióticas, que julgamos pertinente nomear como:
 - de primeira ordem: associação direta, concreta, tangível entre elementos de sistemas diferentes;
 - de segunda ordem: associação indireta entre enunciados linguísticos e imagens que, superada a filtragem semântica, atuam conjuntamente.

Salientamos que as integrações de primeira e segunda ordem pressupõem, para sua análise, a vinculação da concretude linguística à competência discursiva.

- b) Interpretação das integrações de planos semióticos variados
 - emergência de tópicos semânticos vinculados aos enunciados linguísticos: léxico, centros internos de referência, conteúdos, posição dos coenunciadores, dêixis enunciativa;
 - emergência de tópicos semânticos alusivos ao esquema imagético, envolvendo a matriz de referência e significância que é base do sistema linguístico, enquanto sistema semiótico. Essa etapa conta com as contribuições de Benveniste (2006b) acerca do valor semântico de unidades não-verbais;
 - emergência de tópicos semânticos resultantes da integração verbo-visual.

Em relação a esse nível da interpretação, vale salientar que, embora atuem de forma solidária, alguns tópicos podem emergir diretamente de um ou outro plano semiótico.

- c) Determinação do espaço de atuação discursiva a partir dos tópicos semânticos
 - concretização da enunciação através de balizamentos da materialidade linguístico-discursiva (ou seja, do próprio texto), e influência do “modo de enunciação”, maneira de dizer, conforme proposto por Maingueneau (2008d);
 - surgimento do teor discursivo, relacionado com o que Maingueneau (2010, 2008a, 2008b) nomeou como *tom* e *vocalidade* do discurso.

- d) Identificação da imagem que surge do processo enunciativo-discursivo: essa imagem global está vinculada estritamente ao enunciador ou à própria enunciação:
- Projeção de imagem enunciativo-discursiva como tópico máximo do sentido pretendido de um gênero textual-discursivo.

Nesse nível da interpretação do texto de gênero multimodal chegamos à construção da noção de ethos discursivo, também proposto pela Análise do Discurso de Maingueneau (2010, 2008a, 2008b, 2008e).

Em resumo, o terceiro estágio de nosso dispositivo resgata importantes elementos para a apreensão da projeção de sentido dos textos de gênero multimodal, representados pela equação explicitada no Quadro 1:

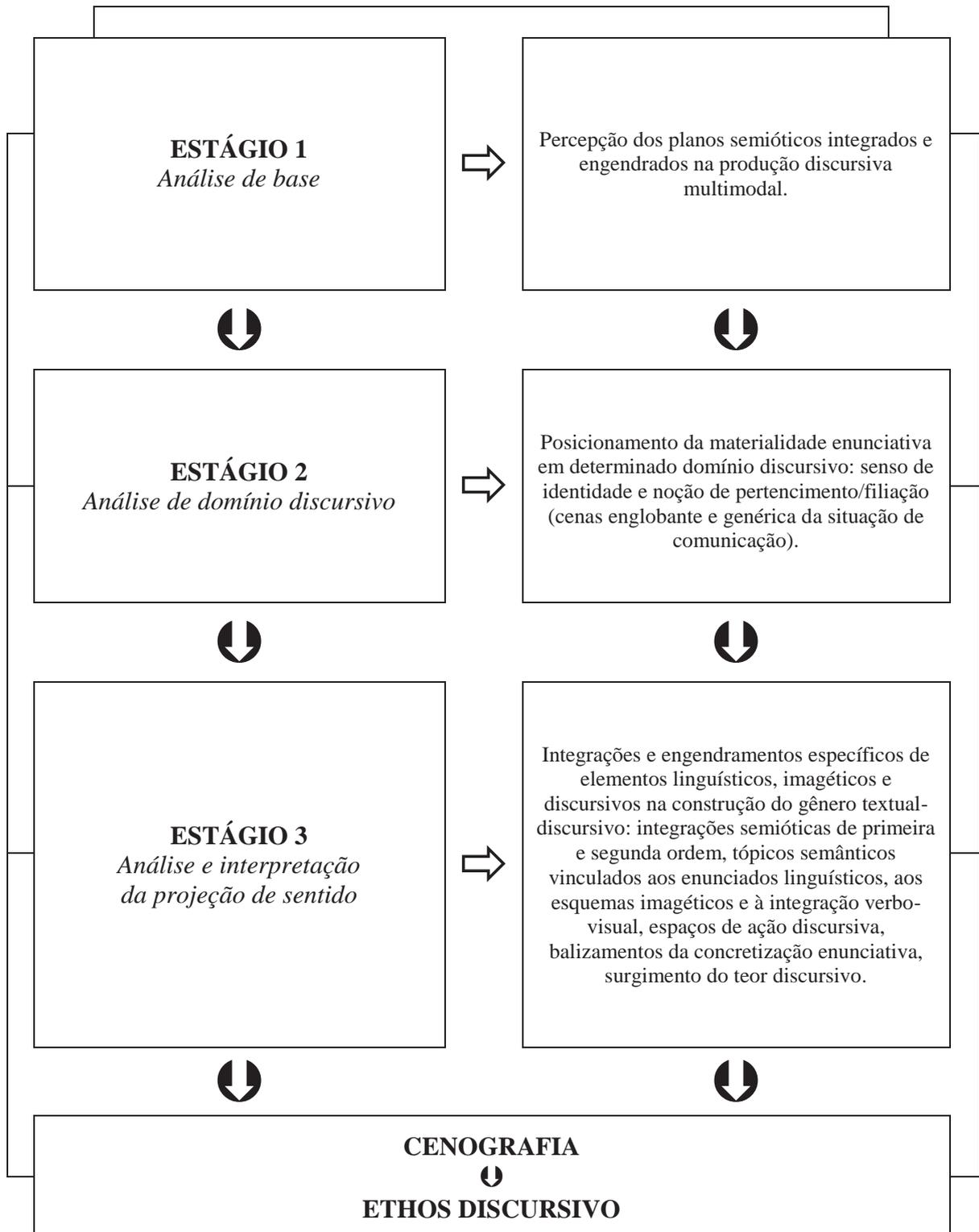
Quadro 1 – A apreensão de sentido dos textos de gêneros multimodais

<i>Elementos de integração de primeira ordem</i>
+
<i>Elementos de integração de segunda ordem</i>
+
<i>Emergência de tópicos semânticos</i>
+
<i>Balizadores da materialidade linguística</i>
+
<i>Teor discursivo</i>
+
<i>Imagem delineada pela enunciação</i>
=
SENTIDO PROJETADO PELO TEXTO

Fonte: Quadro elaborado pelo acadêmico.

Para melhor observação do dispositivo de análise e interpretação proposto, apresentamos o seguinte quadro sinóptico:

Quadro 2 – Dispositivo de análise e interpretação de textos de gêneros multimodais



Fonte: Quadro elaborado pelo acadêmico.³⁰

³⁰ O Quadro 2, fortemente influenciado pelos estudos de Benveniste (2006a, 2006b) e Maingueneau (2008a, 2008c, 2008d, 2010), foi elaborado especificamente para essa pesquisa. O que se propõe é uma leitura multimodal da cena enunciativa a partir da própria língua.

Os pressupostos teóricos explorados e o dispositivo de análise e interpretação de textos de gêneros multimodais apresentado configuram-se como uma base sólida e coerente para aplicação na materialidade linguística.

No próximo capítulo, trataremos do emprego das noções e do mecanismo construído tendo como *corpus* de análise um conjunto de seis textos de gêneros multimodais veiculados no livro didático de Língua Portuguesa, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, “Português: Linguagens”. Justificamos a escolha desse livro didático em particular por ser, com base em dados divulgados pelo Ministério da Educação, o livro com maior índice de adoção nas escolas de Ensino Médio do Brasil. Para compor os três textos do *corpus*, selecionamos um de cada volume da coleção (que é composta por três livros, um para cada série do Ensino Médio)³¹; entretanto, para discutirmos a presença e utilização/abordagem da multimodalidade discursiva no livro didático, tomamos sua presença na globalidade, observando todos os textos de gêneros multimodais apresentados.

³¹ Enfatizamos, uma vez mais, que a escolha dos três textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa foram selecionados de forma aleatória. Entretanto, consideramos, no momento da seleção, o fato de que as atividades didáticas propostas pelos autores do livro didático para esses textos são as empregadas com mais regularidade.

4. MULTIMODALIDADE DISCURSIVA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, voltamos nossos esforços a elaborar interfaces entre as construções teóricas apresentadas nos primeiros capítulos e os *corpus* que elegemos para estudo: os textos de gêneros multimodais presentes em livro didático específico de Língua Portuguesa de Ensino Médio.

Nessa interface com vistas à análise e interpretação textual, mobilizamos as noções exploradas no primeiro capítulo relacionadas à leitura crítico-emancipatória (com ênfase no processo de construção do leitor), aos gêneros textuais-discursivos, enquanto manifestações que materializam o fazer discursivo e à multimodalidade processo de integração de planos semióticos de naturezas diferentes (principalmente verbal e não-verbal) na projeção de sentidos. Movimentamos também conceitos alusivos à intersubjetividade da/na linguagem, às intersemioses e à cena de enunciação.

Para favorecer essa interface, na seção a seguir, de maneira sistemática e metodológica, aplicamos ao *corpus* o dispositivo de interpretação e análise apresentado na seção 3.2.2, que engloba todas as noções que julgamos indispensáveis para a efetiva construção de sentidos dos textos multimodais.

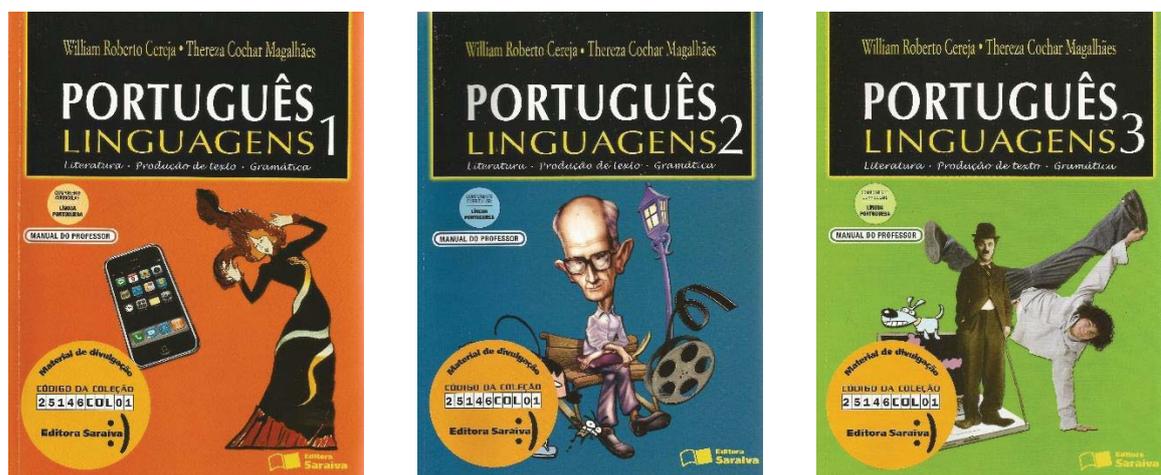
4.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO DE GÊNERO MULTIMODAL COM ENFOQUE DISCURSIVO

Sobre as análises aqui empreendidas em relação aos gêneros multimodais, vale salientarmos, de acordo com Dionísio (2011, p. 150), que “é fundamental que se ressalte o seguinte aspecto: não se trata apenas de pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização dos textos multimodais”. Por isso, consideramos para determinação do *corpus* dessa pesquisa somente os textos que foram utilizados no livro didático e são, genuinamente, multimodais. Fazemos essa diferenciação porque muitas vezes os textos selecionados para figurar nos livros didáticos tornam-se multimodalizados (ilustrados, formatados, recebem novos *layouts*, figuras, gravuras, são caracterizados com cores para atrair a atenção do aluno-leitor, etc) e nesse caso, para fins de análise, não consideramos a multimodalidade discursiva como legítima, já que é um trabalho produzido com finalidade exclusivamente didática.

Conforme ressaltamos ao final do capítulo anterior, o livro didático selecionado para análise das ocorrências de gêneros multimodais é o “Português: Linguagens”, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Editora Saraiva, em 2010³², em sua sétima edição (reformulada). Justificamos a escolha desse livro didático em particular por ser, com base em dados do Ministério da Educação, o livro com maior índice de adoção nas escolas de Ensino Médio do Brasil³³: entre 2012 e 2014 o livro foi utilizado por 3.431.639 estudantes em todo território nacional. Uma abrangência tão expressiva, envolvendo tantos aprendizes utilizando o mesmo material de apoio didático fundamenta nossa escolha.

Esses livros didáticos compõem uma coleção de três volumes (cada um direcionado a uma série do Ensino Médio), cujas capas estão representadas na Figura 2, em caráter ilustrativo.

Figura 2 – Reprodução das capas dos livros didáticos da coleção “Português – Linguagens”



Fonte: Coleção “Português: Linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição publicada em 2010.

Reservamos a discussão da utilização dos textos de gêneros multimodais para a última seção deste capítulo e focaremos, nessa etapa, na aplicação do dispositivo metodológico para análise e interpretação de tais textos (apresentado na seção 3.2.2.). A partir de cada volume da coleção, selecionamos um texto para compor nosso *corpus*, de maneira aleatória, com o cuidado de não abarcarmos textos dos mesmos gêneros, a fim de mostrar a produtividade e a eficácia do dispositivo proposto. Da mesma forma, consideramos que se o dispositivo se aplica a esses textos, independentemente de sua natureza, abrangendo a integração e o engendramento dos

³² Foi escolhida a edição de 2010 do livro “Português: Linguagens”, pois é com ela que os alunos de Ensino Médio têm trabalhado nos últimos três anos, de acordo com o calendário nacional de escolha e distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio.

³³ Dados oficiais disponíveis em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 20 out. 2014.

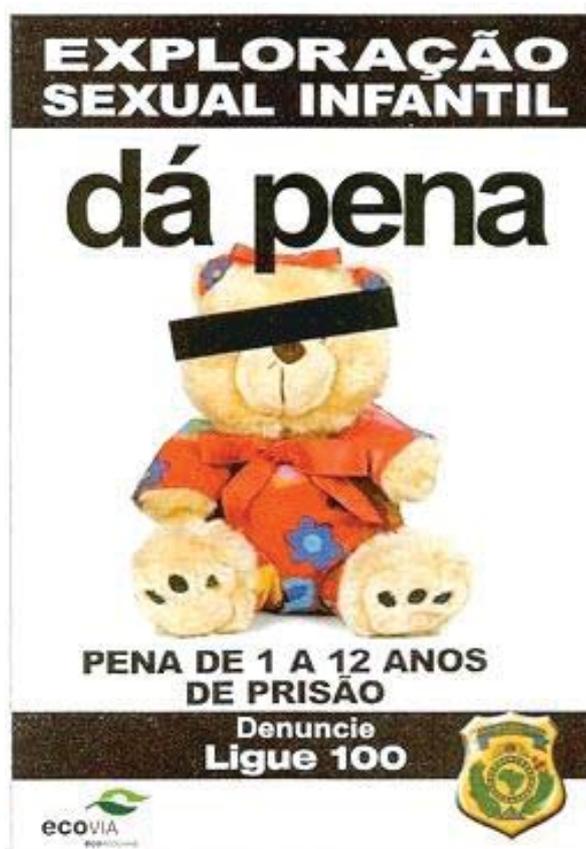
planos verbal e visual, também se aplicará aos demais textos que se valem desse recurso discursivo.

4.1.1. Multimodalidade em cena: os sentidos do panfleto como gênero textual-discursivo

O panfleto é um gênero textual-discursivo que tem como finalidade a divulgação de uma ideia, marca ou campanha. É de fácil manuseabilidade e visa a apresentar opiniões ou informações sobre assuntos variados, valendo-se, geralmente, de recursos verbo-visuais para estabelecer uma comunicação clara e direta entre os coenunciadores.

O primeiro texto em análise (Figura 3) consta no Volume 1 da Coleção “Português: Linguagens” (edição de 2010), direcionado a estudantes de 1º ano do Ensino Médio.

Figura 3 – Texto 1



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p.136)

A análise que empreendemos a partir desse momento é baseada no dispositivo metodológico apresentado na seção 3.2.2, sistematizado no Quadro 2.

4.1.1.1. Estágio 1 – Análise de base

Em primeira instância, fica clara a exploração da multimodalidade discursiva no texto em questão, em que o enunciador utiliza os planos verbal e visual para projetar³⁴ sentido. Intrinsecamente e de forma colaborativa, nesse texto, tais planos auxiliam e conduzem o co-enunciador na construção de interpretações determinadas. Interessante observar como uma exploração didática desse texto pode, desde uma primeira leitura, representar a condução de análises e interpretações sólidas e coerentes.

A análise de base dessa manifestação discursiva não pode omitir-se em administrar a percepção de que as imagens, as cores e os enunciados linguísticos somente podem projetar sentido se observadas conjuntamente. Afinal, a simples imagem de um urso de pelúcia, ou uma tarja preta que cobre os olhos desse urso, se observados como elementos isolados, em nada contribuem para atribuir sentidos ao texto em si. Da mesma forma, nenhum enunciado linguístico isolado é potencialmente capaz de abranger a totalidade semântica desejada.

4.1.1.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo

Iniciando o processo de identificação da “cena de enunciação” sugerida por Maingueneau (2010, 2008a), é relevante a constatação referente ao posicionamento do texto em determinado domínio discursivo. Estamos aludindo:

- a) à cena englobante: nesse caso, o discurso ao qual se filia o texto, atribuindo-lhe uma noção de pertencimento, de identidade. De maneira global, o discurso mais amplo ao qual essa manifestação se reporta é o de /Conscientização/³⁵, participando de uma cena englobante vinculada ao discurso /Moralizador/.
- b) à cena genérica: a materialidade linguístico-discursiva do texto permite que os co-enunciadores do processo, em acordo comunicativo, percebam-se como produtor e destinatário de um panfleto. Está, assim, estabelecida a cena genérica do discurso:

³⁴ Muito temos dito, na apresentação dessa pesquisa, a respeito da projeção e da produção de sentidos. Vale, aqui, ressaltarmos que o sentido projetado em uma produção discursiva, seja ela da natureza que for, inclusive no tocante à multimodalidade, não necessariamente equivalerá ao sentido produzido pelo co-enunciador, durante a leitura-interação. Enunciador e co-enunciador mobilizam esforços para tornar esse processo de construção claro, coerente e simétrico, mas condições de produção e de leitura (balizadoras do mundo do leitor) devem ser consideradas, afinal, durante o jogo discursivo, nem sempre o que se projeta, se produz efetivamente em relação aos sentidos.

³⁵ Optamos, nesse trabalho, pelo uso de barras para demarcação e especificação de elementos e tópicos diretamente relacionados à projeção e produção de sentidos, a partir das explorações realizadas.

- instauram-se, dessa forma, os sujeitos da enunciação. O “eu”, enunciador, por meio de marcas linguísticas, deixa-se perceber como uma instituição em posição de alerta à realidade social: a empresa “Ecovia”. Cada sujeito que entra em contato com o panfleto, de forma geral, configura-se como o “tu” enunciativo. A presença do panfleto no livro didático instaura, de forma conduzida, o aluno como representação de tal co-enunciador. Independentemente das condições de contato do aluno com o texto, ele já está participando de maneira ativa de sua construção;
- instaurados e percebidos esses sujeitos participantes da cena de enunciação, é consequente a hipotética captação da finalidade comunicativa do texto por parte do co-enunciador, em que se mobilizam noções alusivas à percepção de uma situação social preocupante. Em práticas didáticas, o diálogo conduzido pode auxiliar na dedução e inferência, por parte do aluno, da finalidade a que o texto se propõe: reflexão e conscientização sobre a problemática da exploração sexual de crianças;
- esta cena (genérica) também deixa perceber na materialidade linguística algumas características gerais do gênero em questão (além da integração de planos semióticos), relacionadas mais especificamente ao emprego da língua padrão, à marcação bem delimitada dos coenunciadores, ao conteúdo e ao suporte de veiculação do gênero.

4.1.1.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção de sentido

Para delimitação e especificação do gênero textual-discursivo (além do que ele implica), adentramos à sua cenografia para análise e interpretação de elementos composicionais da globalidade textual, o que pressupõe a apreensão dos sentidos: engendrados, enunciados verbais e não-verbais (fontes de formatação, figuras, montagens, traços, cores etc.) projetam sentidos a serem reconstruídos e resgatados pelo co-enunciador. Nesse sentido, a integração intersemiótica pode surpreender o leitor. Segundo Dionísio (2011, p. 140, grifo da autora),

[...] o escritor pode *jogar* com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais dessas ações sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestramento entre imagem e palavra, surpreendem o leitor, agradando-o ou não.

Sentindo-se ou não agrado, o leitor, co-enunciador, a partir de seu contato/encontro com a leitura, conforme salienta Petit (2008), buscará significações e mobilizará conceitos pré-construídos na busca de sentidos. A competência discursiva torna-se ainda mais relevante nesse ponto da análise, em que são exigidos mecanismos específicos para a interpretação. Para tanto, é pertinente que observemos os seguintes subníveis:

- a) integrações semióticas – engendramentos de planos de naturezas diferentes, que, a partir das contribuições de Dionísio (2011), entendemos pertinente nomear como integrações de primeira e segunda ordem:
 - integrações de primeira ordem: partindo de sistemas semióticos diferentes, alguns elementos associam-se diretamente. No caso do panfleto em análise, são fusões diretas: a marcação linguística “infantil” com a figura do urso de pelúcia; e o enunciado verbal “Denuncie – Ligue 100” com o brasão da Polícia Federal.
 - integrações de segunda ordem: no texto em análise também são perceptíveis associações indiretas entre os planos verbal e visual. É o caso das tarjas pretas (que são fundo de enunciados linguísticos e tapam os olhos do urso) ligadas aos termos “exploração sexual”, “pena” e “prisão”. O duplo sentido da expressão “dá pena” também pode ser explorado a partir de integrações de segunda ordem, pois se, por um lado, verbalmente remete à /Piedade/, por outro, associado indiretamente ao brasão da polícia alude à ideia de /Punição/.

A partir dos pressupostos de Benveniste (2006b), as integrações que, nesse estudo, chamamos de primeira e segunda ordem, somente podem acontecer na delimitação do universo enunciativo-discursivo: a partir de outros balizadores da materialidade linguística, os enunciados verbais e as unidades imagéticas não participariam da mesma projeção de sentidos.

- b) interpretação das integrações de planos semióticos variados: por meio dessa interpretação, é possível apreendermos o que julgamos coerente chamar de tópicos semânticos. Eles são resultantes de cada plano semiótico e de integração sistemas que funcionam integradamente.
 - emergência de tópicos semânticos vinculados aos enunciados linguísticos: o primeiro tópico que emerge dos enunciados linguísticos do panfleto é o de /Comoção/, pois explora o cenário caótico de que “Exploração sexual infantil dá pena”. Com o acréscimo do enunciado seguinte “Pena de 1 a 12 anos de prisão”, observamos o surgimento de um novo tópico, relacionado ao /Alerta/

sobre as consequências da prática dessa exploração. Ainda é clara a emissão do tópico /Provocação/, advindo da injunção “Denuncie – Ligue 100”.

- emergência de tópicos semânticos alusivos ao esquema imagético: em relação ao sistema não-verbal do texto, baseando-nos nas experiências de práticas intersemióticas propostas por Maingueneau (2008c), percebemos como tópicos semânticos a /Infância/ e a /Fragilidade/, integradas à imagem do urso de pelúcia, /Proteção/, vinculada ao brasão da Polícia Federal, /Proibição/ emergente das tarjas e da cor da fonte preta empregadas na construção do texto e /Seriedade/ resultante do jogo das cores básicas branca e preta na confecção do fundo e destaques do panfleto.
- emergência de tópicos semânticos resultantes da integração verbo-visual: esses tópicos, que surgem da integração verbo-visual, nesse texto, resumem-se a /Impacto/, advindo do estranhamento causado pelo urso com olhos tarjados e pela sequência “dá pena”, e a /Abalo/, ressaltada pelos mesmos elementos, afinal, é coerente que o co-enunciador coloque-se em posição de reconhecimento da relevância do tema e sinta-se tocado pela situação abordada.

Na interpretação dos planos semióticos e sua integração nesse texto, surgem, então, tópicos que podemos considerar pistas para apreensão do sentido do panfleto, em sua globalidade. Em resumo, emergem os seguintes tópicos semânticos: comoção, alerta, provocação, infância, fragilidade, proteção, proibição, seriedade, impacto e abalo.

c) Determinação do espaço de atuação discursiva

- Concretização da enunciação: o momento de instauração dos sujeitos configura enunciativamente a consolidação dos coenunciadores “eu/tu”, conforme observamos anteriormente na análise de domínio discursivo. O “eu” discursivo emerge quando a empresa ECOVIA toma para si a palavra e, mobilizando a virtualidade da língua, instaura um co-enunciador, “tu”, leitor do panfleto e, forçosamente, o aluno de Ensino Médio, usuário do livro didático. Esses parceiros do discurso, em uma espécie de troca enunciativa, deixam-se perceber na materialidade textual. É o caso do que poderíamos chamar de assinatura do panfleto, no canto inferior esquerdo, com o logotipo da empresa. Fica também clara a posição do “tu” por meio da forma verbal “Denuncie”, utilizada pelo enunciador. Essa mesma forma, sequência

injunção, projeta no texto a noção de /Ordem/ ou /Aconselhamento/, já que lança mão explicitamente do modo imperativo.

- O mesmo imperativo que corrobora para a fixação e a implantação da categoria de pessoa, enquanto forma temporal (verbal) ampara o estabelecimento do tempo da/na enunciação, segundo Benveniste (2006a). Ocorrendo somente no presente, é justamente esse o tempo que emerge da discursividade do panfleto. Também a forma verbal “dá”, no presente do indicativo, em harmonia com o imperativo, manifesta a ideia de /Atemporalidade/ buscada pelo texto: a cada novo encontro com a leitura, o presente enunciativo será reinstaurado. Essa, aliás, é uma premissa de qualquer manifestação enunciativa: a recorrência permanente ao presente, ao “agora” da discursividade que se (re)constrói infindavelmente. Ainda em sintonia com esse presente enunciativo e explícito nas marcas linguísticas vale atentarmos para a sequência “(Pena de) 1 a 12 anos (de prisão)”, recorrência direta à temporalidade, mas que é marcada e delimitada a partir do presente estabelecido na enunciação e remete à noção de /Consequência/ ou /Punição/.
- No texto em análise, os índices ostensivos, espaciais (indicadores de lugar) se dão implicitamente em função dos sujeitos e da temporalidade: o “aqui” se estabelece por conta de outras marcas que interferem em sua determinação.
- Surgimento do teor discursivo: no que tange ao surgimento do teor discursivo do texto, acentuamos as noções de “vocalidade” e “tom” de um discurso, propostas por Maingueneau (2008a, 2008b, 2008d, 2010). Conforme ressaltado pelo autor, a ideia de vocalidade deve também ser explorada em textos escritos, uma vez que é ela quem determina o tom do discurso e colabora com a identificação de certo teor discursivo. Para verificar essas aplicações na materialidade textual do panfleto em análise, somos levados a observar que, na integração dos planos semióticos verbal e visual, é perceptível um tom de /Austeridade/ e /Sensatez/, o que faz surgir a instância subjetiva encarnada de um fiador, associada, inclusive, à imagem da Polícia Federal, a quem o enunciador também recorre para balizar, justificar e avaliar seu próprio dito. Esse tom é garantido por traços psicológicos do fiador, investido de suposta autoridade moral para mobilizar o conteúdo abordado e cuja conduta, ao movimentar-se pelo espaço social, endossa a

ideia de /Moralização/, /Apelo/ e /Aconselhamento/, conferindo específica corporalidade ao fiador.

- d) O ethos discursivo – imagem projetada pelo enunciador ou pelo processo enunciativo-discursivo
- Também resgatada por Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2010), a noção de ethos discursivo (ou ethos mostrado) é referência à imagem que o enunciador ou a própria enunciação projetam no discurso. Nessa análise, envolvida por demarcações também didáticas, consideramos a projeção desse ethos discursivo como tópico máximo de semantização do texto de gênero multimodal. O terceiro estágio que propusemos para os textos dessa natureza dá conta, conforme pudemos observar até então, da reconstrução exploratória da cenografia do gênero textual-discursivo. Portanto, referendados pelas considerações, análises e registros construídos acima, estamos também avalizados e autorizados a atribuir ao panfleto explorado um ethos discursivo /Mobilizador/. Tal mobilização social se deixa perceber tanto pelos enunciados verbais quanto pelo universo imagético: índices, tópicos e figuras dão de si parcelas indispensáveis à projeção global de sentido.

O Quadro 3 expõe, em resumo, este terceiro estágio de nosso dispositivo de análise, que resgata e reconstrói os seguintes elementos para apreensão da projeção de sentido do panfleto:

Quadro 3 – A cenografia do panfleto “Exploração sexual infantil dá pena”³⁶

CENOGRRAFIA	<i>Elementos indicativos</i>	<i>Manifestações semânticas na materialidade textual</i>
	<i>Elementos de integração de primeira ordem</i>	/Infância/. /Denúncia/.
	<i>Elementos de integração de segunda ordem</i>	/Punição/, /Piedade/.
	<i>Emergência de tópicos semânticos</i>	/Comoção/, /Alerta/, /Provocação/, /Infância/, /Fragilidade/, /Proteção/, /Proibição/, /Seriedade/, /Impacto/ e /Abalo/.
	<i>Balizadores da materialidade linguística</i>	/Aconselhamento/, /Atemporalidade/, /Consequência/ e /Punição/.
	<i>Teor discursivo</i>	/Austeridade/, /Sensatez/, /Moralização/ e /Apelo/.
<i>Ethos discursivo</i>	/Mobilização/. (<i>Ethos</i> /Mobilizador/).	

Fonte: elaborado pelo acadêmico³⁷

³⁶ Título atribuído ao panfleto com finalidade apenas didática.

³⁷ Conforme se pôde observar na exploração cenográfica do panfleto, o quadro apresentado está delineado a partir

A esses elementos semânticos³⁸ componentes da cenografia do panfleto explorado é necessário que acrescentamos ainda a ideia geral de integração de planos semióticos de naturezas diferentes; a noção global de /Conscientização/ e /Moralização/, advinda da cena englobante (domínio discursivo); a determinação específica dos coenunciadores; a finalidade comunicativa; o emprego formal do código linguístico; o conteúdo e o suporte de veiculação.

Mesmo que consideremos o padrão apresentado uma possibilidade de aproximação analítico-interpretativa da realidade discursiva, entendemos que sem mobilizar os elementos, tópicos, índices e indicadores apresentados é pouco provável que se possa atingir a globalidade de sentidos possíveis para a multimodalidade discursiva. É a partir da observação, exploração, análise e interpretação desses componentes que podemos buscar os sentidos projetados pelo texto e examinar as possibilidades de sentidos produzidos, a partir das experiências e encontros com a leitura de cada co-enunciador.

4.1.2. Multimodalidade em cena: os sentidos do cartum como gênero textual-discursivo

O texto 2 (Figura 4) é componente do Volume 2 da coleção “Português: Linguagens” e é dirigido a estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Aplicamos a essa ocorrência discursiva o mesmo instrumento analítico-interpretativo que propusemos para o Texto 1.

Figura 4 – Texto 2



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 95)

das contribuições de Benveniste (2006a, 2006b) e Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2010).

³⁸ Maingueneau (2008d, p. 80) salienta que tais elementos semânticos representam e consolidam pontos de “cristalização semântica” de determinadas manifestações discursivas e representam conformidades importantes entre significações terminológicas e as próprias restrições de um discurso.

O cartum é um gênero textual-discursivo que se caracteriza por ser uma espécie de anedota gráfica que se vale de recursos verbais e visuais na projeção de sentidos específicos. Geralmente aborda temáticas relacionadas ao comportamento humano universal, sem marcas temporais específicas e sem balizadores referenciais de limitação, exceto aquelas dadas pela própria enunciação. Quanto à finalidade comunicativa, o cartum objetiva satirizar tal comportamento humano. Sua estrutura e estilo aproximam enunciador e co-enunciador a partir de um mesmo domínio discursivo.

4.1.2.1. Estágio 1 – Análise de base

Percebamos a relevância extrema do engendramento dos sistemas visual e verbal no texto: qualquer outro enunciado verbal que possivelmente constituiria a fala da personagem central não projetaria/produziria o efeito de sentido desejado pelo enunciador. Da mesma forma, integrados a esses enunciados, os elementos imagéticos só podem ser semantizados em harmonia com as ocorrências verbais: é a premissa da multimodalidade discursiva perceptível na materialidade textual. Nas práticas didáticas, consideramos de grande importância que esses pontos sejam destacados no momento da análise proposta pelo professor/mediador, a fim de que as possíveis produções de sentido por parte dos alunos/leitores comece a acontecer já nesse primeiro estágio.

4.1.2.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo

Observada a indissolúvel associação entre enunciados e imagens do texto, já com finalidade prévia de semantização, é possível que filiemos o texto concretizado a um domínio discursivo específico.

- a) Essa identidade globalizante remete à compatibilidade do discurso ao domínio da /Imputação/. Holisticamente, o texto deixa-se perceber nesse domínio mais amplo, constituinte: a cena englobante, então, liga-se ao discurso /Delator/.
- b) Sobre a cena genérica do texto, é observável que o acordo comunicativo que se firma entre os parceiros do fazer discursivo é realizado por meio de um cartum, em que destacamos a emergência dos sujeitos, a captação da finalidade discursiva e as características mais gerais do gênero, conforme discutimos a seguir.
 - Partindo do princípio básico de que comunicar envolve parceiros, resgatamos a presença desses coenunciadores no texto em análise. Um “eu”, locutor,

enunciador, participando de uma instância puramente linguística e abstrata movimenta o sistema linguístico-imagético ressaltando um aspecto de comedia /Comicidade/ da temática e do conteúdo abordado. Cada leitor que, valendo-se da leitura e mobilizando recursos intrínsecos ao multiletramento, propõe-se ao encontro com esse texto constrói-se como co-enunciador, como um “tu”, posição de parceiro na enunciação. Em relação ao contato do aluno de Ensino Médio com o texto, uma vez que sua leitura não é, em tese, opcional, talvez não seja considerado o encontro ideal com a leitura, conforme salienta Petit (2008), entretanto se constrói efetivamente como co-enunciador do discurso.

- Estabelecidos os co-enunciadores “eu/tu” do processo enunciativo-discursivo, concretizado por meio do cartum, a inferência do leitor a respeito da finalidade comunicativa surge como uma espécie de resultado natural. De modo hipotético, já faz parte de seus saberes, advindos de leituras prévias, a que se presta o cartum.
- Tal captação da finalidade comunicativa, considerando os saberes empíricos do leitor, é produto também da observação e percepção geral de características gerais desse gênero, a saber, imagens dispostas em quadros (um ou mais) associadas a enunciados linguísticos (na maioria dos casos) em que determinados comportamentos humanos universais³⁹ são abordados partindo da noção de /Satirização/.

4.1.2.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção de sentido

Com a finalidade de delimitar a realidade discursiva do cartum, exploramos também a manifestação de sua cenografia (MAINGUENEAU, 2008a, 2010). Nesse caso específico, merecem atenção especial a ausência de tonalidades variadas de cores, o traço particular do cartunista arquitetando um estilo único na representação das figuras e a ligação desses elementos com o enunciado linguístico manifestado por meio de uma fala de personagem.

A análise dos subníveis abaixo corrobora com a reconstrução exploratória da cenografia desse texto multimodal, enquanto materialidade enunciativo-discursiva, particularizando as integração dos planos verbal e não-verbal.

³⁹ Grosso modo, é esse o ponto que distingue o cartum da charge: esta aborda temáticas e conteúdos mais específicos e relacionados a determinada realidade vivencial, situação histórica e temporalmente.

a) Percepção de integrações semióticas:

- de primeira ordem: no texto em análise é importante ressaltar que ocorre a associação direta de elementos de naturezas semióticas distintas. É o caso do vocativo “Senhoras e senhores” que remete pontualmente à representação imagética das pessoas que compõem o público da fala da personagem central;
- de segunda ordem: os planos verbal e visual têm também uma integração indireta que se deixa perceber ao aproximarmos o enunciado linguístico “falarei de improviso” com o suposto auxiliar, assessor da personagem que fala, escondido em local que se assemelha a uma coxia acoplada ao palco.

Dessas integrações preliminares, de primeira e segunda ordem, emergem importantes manifestações de sentido associadas a /Chamamento/, /Liderança suposta/ e /Falseamento/. Para apreensão desses sentidos, insistimos na necessidade de uma competência discursiva prévia que torne viáveis as associações sugeridas. Rojo (2012) auxilia nesse reflexão ao acentuar a imprescindibilidade de o leitor estar apto a identificar as plataformas e planos múltiplos da manifestação textual para sua apreensão na totalidade, o que é premissa para a agência diante do discurso.

b) Interpretação das integrações de planos semióticos de naturezas variadas:

- aparecimento de tópicos semânticos alusivos aos enunciados linguísticos: analisando mais uma vez o vocativo presente no texto, percebemos a emergência de uma /Cordialidade presumida/, já que a personagem a quem é atribuída a fala trata com /Aparente respeito/ os ouvintes, o seu público. Já a sequência linguística “falarei de improviso” sugere a aparição dos tópicos semânticos /Autoconfiança/ e /Autossuficiência/, embora o sistema imagético não permita a confirmação efetiva de tais semantizações;
- emergência de tópicos semânticos relacionados ao esquema imagético: embora não considerados unidades significantes em si, se observadas isoladamente (BENVENISTE, 2006b), no plano do texto os elementos do esquema imagético atribuem diversificados e sólidos sentidos componentes da globalidade semântica. A princípio, em relação ao plano visual do texto, percebemos tópicos semânticos como /Instabilidade/, /Vulnerabilidade/ e /Insegurança/ associados diretamente à natureza do traço empregado pelo enunciador para produção das imagens/figuras, em que a oscilação, a variabilidade e a sensação de inacabamento remetem também à /Incerteza/,

/Indeterminação/ e /Descrédito/. Vale salientar, com Benveniste (2006b), que, se transportada para outros sistemas de criação de sentido, essa unidade (traço das figuras do cartunista) não poderá conferir aos textos ou manifestações discursivas a mesma possibilidade de semantização: os sentidos projetados nessa ocorrência enunciativa só constroem esses valores no interior desse mesmo universo. Além disso, os traços monocromáticos acolhidos por um fundo branco atribuem ao cartum e à enunciação uma matiz de /Sobriedade/ e /Credibilidade/. Também agregadas ao traço (ou traçado) do cartum permitem-se analisar as expressões faciais e corporais das personagens presentes no texto: a personagem central, ao falar, mantém os olhos fechados, a boca insinuando uma fala tranquila, o corpo levemente inclinado e uma mão levantada enquanto a outra segura o microfone. Esse lineamento no conjunto textual pressupõe o aparecimento de tópicos como /Tranquilidade hipotética/, /Ilusória seriedade/, /Introspecção calculada/, /Desejo de convencimento/ e /Controle/. Com relação à figura do assessor camuflado na suposta coxia oferecendo o discurso, dito improvisado, à personagem central, é possível especificarmos os tópicos seguintes: /Imoralidade/, /Fraude/, /Ilusão/, /Enganação/ e /Manipulação/. O palco/palanque de onde proferirá uma “fala de improviso” a personagem central do cartum está separado do público por uma barreira ornamentada, o que sugere os tópicos /Distanciamento/, /Alheamento/ e /Desatenção/. Para finalizar esse item, dedicado às explorações das possíveis semantizações do plano imagético, direcionamos nossa atenção ao grupo de pessoas, representativo de uma provável plateia do discurso a ser proferido. A minimização dessa unidade no texto insinua /Insignificância/ e /Desimportância/ e a caricaturização facial das pessoas que formam esse público reflete uma posição de /Aceitação/ e /Passividade/ que permeia algo que se aproxima de uma /Crença coletiva/ e inquestionável.

- surgem nessa etapa também alguns tópicos que resultam da integração verbo-visual: inicialmente emerge, dessa integração, o tópico semântico /Adulteração/, visto que há explicitação dessa noção ao realizarmos a associação do plano verbal do texto com sua manifestação imagética. Dessa mesma associação percebemos o surgimento da ideia de /Deslealdade/ manifestada pela postura e fala da personagem em relação a seus ouvintes.

c) Determinação do espaço de atuação discursiva

- Concretização da enunciação: em âmbito preliminar, para que possamos atribuir um caráter mais tangível ao processo enunciativo-discursivo, é imprescindível o reconhecimento da instauração dos sujeitos. Assumindo para si a virtualidade da língua e convertendo-a em uso, discurso associado ao sistema imagético, o cartunista Santiago fixa nessa cena específica o estatuto de um “eu”, “enunciador”, o que implica a presença de um “co-enunciador”: esse “tu” é representado pelo leitor do cartum; no caso do livro didático, é necessariamente o estudante de Ensino Médio. Embora não possamos, de maneira explícita, atribuir marcas linguísticas específicas ao enunciador, no caso particular desse gênero, é sabido que sua figura é fonte de todo procedimento enunciativo e, assim, podemos outorgar a essa figura a responsabilidade pela sugestão de semantizações como /Incriminação/ e /Acusação/. De forma mais ampla e abstrata, surge também o tópico semântico /Parceria/, considerando a enunciação em si e os sujeitos envolvidos. Observados esses índices de pessoa, podemos correlacionar a eles, como propõe Benveniste (2006a) as formas temporais no aparelho formal da enunciação⁴⁰. Projetado na fala da personagem do texto, o verbo “falarei”, no futuro do presente, demarca uma espécie de momento da enunciação, a partir do qual a noção de tempo é criada nesse universo discursivo: é tendo como referência de tempo central esse “agora” que o desenvolver-se da cena hipotética acontecerá. Esse ponto balizador da formalidade enunciativa indicia também uma produção de sentido que aliamos à noção de /Expectativa/. Em plena harmonia com esse momento enunciativo, está a ocorrência dos índices de ostensão, demarcadores de lugar, o “aqui” do dizer, ainda que de forma tácita. Nesse sentido, além dos enunciados verbais, elementos imagéticos do cartum contribuem para a apreensão desse “lugar” a partir do qual se concretiza o ato de dizer. Em gêneros multimodais, de forma geral, é necessário observar, conforme salienta Dionísio (2011), o que é visualmente mais informativo ou menos informativo. Na cena que se constrói por meio do cartum (como manifestação da discursividade), inferir o índice de lugar também por meio do plano não-

⁴⁰ Como já sugerimos na seção 3.1.2.

verbal é uma necessidade que somente pode ser atendida recorrendo-se à competência discursiva do leitor.

- Surgimento do teor discursivo: noção articulada às ideias de “vocalidade”, “tom” e “fiador”, aventadas por Maingueneau (2008a, 2008b, 2008d, 2010). Observando a materialidade textual verbo-visual é possível perceber, partindo do fazer enunciativo, uma vocalidade que alude e remete à consciência da /Críticidade/ e da /Repreensão/, conferindo ao discurso esse mesmo tom e atribuindo ao corpo enunciante um fiador que se move socialmente na direção da /Questionabilidade/ de posturas específicas adotadas publicamente.

d) O ethos discursivo – a imagem projetada pelo processo enunciativo-discursivo

- Conforme sugerido por Maingueneau (2008a, 2008b, 2010), todo discurso projeta determinada imagem enunciativa, resultante da cenografia (explorada até então) que avaliza a própria enunciação. De acordo com o que ressaltamos (em 4.1.1.3.), esse ethos discursivo converte-se, didática e metodologicamente, em nosso dispositivo de análise, como tópico máximo de semantização do texto de gênero multimodal (nesse momento, o cartum). Avalizados pela exploração analítica da cenografia do texto em estudo, somos autorizados, ao mobilizar os tópicos semânticos emergentes, as integrações verbo-visuais e o espaço de atuação discursiva, a atribuir ao cartum um ethos discursivo /Denunciante/, que deflagra publicamente a realidade dos supostos improvisos das falas direcionadas a plateias, de maneira geral.

O estágio 3 da análise do cartum resgata pontos importantes possibilitadores da apreensão do sentido do texto em análise, em que sua cenografia “é construída pelo próprio texto” (MAINGUENEAU, 2010, p. 206) e faculta ao aluno-leitor, de acordo com Chartier (1994), um olhar diferenciado para a ocorrência discursiva, em que são observáveis algumas limitações da liberdade de leitura, implicando, dessa forma, a percepção plena das projeções de sentido pretendidas.

Em resumo, temos o Quadro 4.

Quadro 4 – A cenografia do cartum “Falarei de improviso”⁴¹

CENOGRRAFIA	<i>Elementos indicativos</i>	<i>Manifestações semânticas na materialidade textual</i>
	<i>Elementos de integração de primeira ordem</i>	/Direcionamento/, /Cordialidade suposta/
	<i>Elementos de integração de segunda ordem</i>	/Ludíbrio/
	<i>Emergência de tópicos semânticos</i>	/Cordialidade presumida/, /Aparente respeito/, /Autoconfiança/, /Autossuficiência/, /Instabilidade/, /Vulnerabilidade/, /Insegurança/, /Incerteza/, /Indeterminação/, /Descrédito/, /Sobriedade/, /Credibilidade/, /Tranquilidade hipotética/, /Ilusória seriedade/, /Introspecção calculada/, /Desejo de convencimento/, /Imoralidade/, /Fraude/, /Ilusão/, /Enganação/, /Manipulação/, /Distanciamento/, /Alheamento/, /Desatenção/, /Insignificância/, /Desimportância/, /Aceitação/, /Passividade/, /Crença coletiva/, /Adulteração/ e /Deslealdade/.
	<i>Balizadores da materialidade linguística</i>	/Incriminação/, /Acusação/, /Parceria/ e /Expectativa/
	<i>Teor discursivo</i>	/Críticidade/, /Repreensão/ e /Questionabilidade/
	<i>Ethos discursivo</i>	Ethos /Denunciante/

Fonte: Quadro elaborado pelo acadêmico

É necessário ainda acrescentar a esse rol de elementos semânticos, como forma de retomada, a globalidade da integração verbo-visual, as ideias de /Imputação/ e /Delação/ resgatadas da cena englobante, as noções de /Comicidade/ e /Satirização/, advindas da cena genérica, os estatutos adotados pelos coenunciadores nessa ocorrência discursiva, o emprego da formalidade linguística e a temática veiculada para que possamos alcançar os sentidos gerais projetados pelo cartum. Assim, reafirmamos, uma vez mais, a aplicação desse dispositivo analítico-interpretativo da multimodalidade discursiva como possibilidade de aproximação da realidade comunicativa.

4.1.3. Multimodalidade em cena: os sentidos da tira como gênero textual-discursivo

O gênero textual-discursivo tira é uma breve narrativa gráfica e visual que se organiza em torno de um ou mais quadros. Geralmente suas temáticas estão vinculadas com humor e

⁴¹ Esse título também foi atribuído ao cartum com finalidade apenas didática, como fizemos com o panfleto, na seção 4.1.1.3.

caricaturizam figuras reais, através de enredos rápidos. O fato de engendrar os planos verbal e visual na projeção dos sentidos promove uma interação mais íntima entre os coenunciadores.

Figura 5 – Texto 3



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 341)

O texto 3 (Figura 5) é apresentado no Volume 3 da coleção de livros didáticos “Português: Linguagens”, sendo esse volume destinado a estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Os sentidos desse texto, também de gênero multimodal, deixam-se evidenciar a partir do dispositivo de análise e interpretação proposto nesse trabalho⁴².

4.1.3.1. Estágio 1 – Análise de base

Assim como no panfleto (Texto1) e no cartum (Texto 2) apresentados nas seções anteriores desse estudo, também o Texto 3 revela intrínseca associação entre os planos verbal e visual: o sentido projetado somente pode ser apreendido a partir da globalidade do texto. Para que o encontro⁴³ com essa materialidade discursiva seja significativo para o leitor, pressupõe-se a captação de sentidos e, para tanto, torna-se indispensável o entendimento e reconhecimento do texto como ocorrência que engendra planos variados na tarefa de significar. Se tomarmos para análise, por exemplo, a unidade da Figura 6, integrante do Texto 3, segundo quadro, percebemos claramente que, por si só, existe apenas uma suposta tentativa significação, mas que, de forma alguma, representaria a projeção total do sentido pretendido pelo Texto 3.

⁴² Dispositivo metodológico apresentado na seção 3.2.2.

⁴³ Com Petit (2008), entendemos que o termo mais adequado para o contato com materiais de leitura seja o “encontro”, o que atribui a essa experiência um caráter mais significativo.

Figura 6 – Unidade do texto 3



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 341)

Vale ressaltar, segundo as contribuições de Benveniste (2006b) sobre as obras figurativas, que uma unidade como essa somente pode ter valor atribuído no interior do universo discursivo a que se reporta. Assim, se deslocada para qualquer outra ocorrência enunciativo-discursiva perderia o caráter de semantização a que se propõe. O mesmo fato se dá ao analisarmos uma unidade ainda menor, como é o caso da cor verde da camisa do homem que está na cadeira: em outras manifestações imagéticas (ou discursivas multimodais) o valor dessa unidade não poderia ser o mesmo, já que no universo desse texto contribui pontualmente para determinada ambientação.

4.1.3.2. Estágio 2 – Análise de domínio discursivo

Partindo dessas considerações gerais a respeito da integração verbo-visual do texto de gênero multimodal, é pertinente que iniciemos os procedimentos de reconhecimento da “cena de enunciação” (MAINGUENEUAU, 2008a, 2010) por meio da caracterização das cenas englobante e genérica do texto em análise.

- a) Cena englobante: a filiação do Texto 3 a um domínio mais amplo permite a especificação de sua identidade, em âmbito geral, e também proporciona a essa ocorrência discursiva um senso de pertencimento. Referimo-nos, nesse caso, a um domínio que se reporta aos conceitos de /Ironia/ e /Autoritarismo/, construindo uma cena englobante voltada ao discurso de /Ameaça/.
- b) Cena genérica: advinda de um hipotético acordo comunicativo estabelecido entre os coenunciadores, em que se consolidam determinada finalidade comunicacional e características gerais de apresentação do texto, a cena genérica dessa ocorrência discursiva formal se dá por meio de uma tira.
 - Assim como em toda manifestação discursiva, é perceptível na tira a instauração dos estatutos de enunciador e co-enunciador, “eu” e “tu”

enunciativos. Uma fonte enunciativa (“eu”) gera um discurso – balizado por elementos verbais e visuais – que implica, para efetivação comunicativa, a presença de um “tu”. Nesse caso, o produtor da tira, movimentando recursos linguísticos e imagéticos, toma para si determinadas virtualidades convertendo-as em discurso e instaurando um “eu”. Não fugindo à possível regra dos Textos 1 e 2 a didatização da tira (Texto 3) instaura como “tu”, co-enunciador, leitor, o próprio estudante de 3º ano do Ensino Médio.

- Em relação ao alcance e entendimento da finalidade comunicativa da tira, é fundamental a percepção, por parte do leitor, da retratação de uma situação corriqueira com nuances de humor e ironia, visando à /Risibilidade/.
- A finalidade comunicativa, percebida a princípio de forma empírica, é também resultante da associação do discurso materializado em texto com certas características próprias do gênero em questão: breve sequência narrativa representada por meio de alguns quadros que desenvolvem um enredo simples, com a /Caricaturização/ de personagens, geralmente. Elementos verbais frequentemente estão presentes em textos desse gênero e fundem-se intrinsecamente com o plano imagético.

4.1.3.3. Estágio 3 – Análise e interpretação da projeção de sentidos

Uma vez mais recorreremos à exploração e à reconstrução exploratória da cenografia (MAINGUENEAU, 2008a, 2010) do gênero textual-discursivo em estudo (representado pelo Texto 3) a fim de salientar os principais pontos geradores de sentido. No caso dessa tira, parece-nos indispensável sinalizar que foi veiculada valendo-se do recurso das cores: o fundo dos três quadros da tira é preenchido parcialmente pela cor amarela, a roupa (terno) do funcionário em frente computador é esverdeada, e o chefe usa camisa rosa, gravata vermelha e calça e sapatos marrons; já a funcionária que aparece no primeiro quadro usa roupas de cor azul. A cadeira em que se reclina o funcionário também é marrom e o computador branco. As imagens na tela do computador aparecem ora em tons de verde (primeiro quadro) e ora em tons de azul e preto (terceiro quadro). Também é importante enfatizar que todas as cores adotadas na produção da tira foram empregadas em tonalidade opaca. Somente o bilhete azul, que aparece na mão do chefe possui uma tonalidade mais vibrante.

Se Maingueneau (2008a, 2010) sugere que é por meio de uma cenografia que o gênero textual-discursivo se consolida linguística e comunicativamente, também é indispensável

observar que essa construção específica se dá por meio de um arranjo enunciativo, em que “onde há estilo há gênero”. (BAKHTIN, 2011, p. 268). Para uma ampla construção de sentidos, é necessário validar esse estilo, explorando as integrações semióticas, a interpretação dessas integrações nos planos verbal e visual, além da determinação do espaço de atuação discursiva e a projeção do ethos discursivo.

- a) Integrações semióticas – engendramentos de planos semióticos de naturezas diferentes;
 - integrações de primeira ordem: surgem como fusão direta entre os planos verbal e não-verbal a associação do enunciado linguístico “engavetar a preguiça” com a posição corporal e a expressão facial do funcionário em frente ao computador, remetendo à ideia de /Sugestão/, por parte da colega de trabalho;
 - integrações de segunda ordem: como associação indireta entre os sistemas linguístico e imagético, temos a conexão entre a sequência linguística “um bom motivo” e o bilhete azul na mão do chefe. Considerando-se que o bilhete azul pode significar /Advertência/ ou /Demissão/, essa conexão permite a dedução da explícita /Ameaça/ ao funcionário, que, se não trabalhar de forma adequada, será dispensado de suas funções.
- b) Interpretação das integrações de planos semióticos variados
 - emergência de tópicos semânticos associados aos enunciados linguísticos: o primeiro tópico emergente do plano verbal da tira é o de /Sugestão/, a partir da fala da funcionária “Já pensou em engavetar a preguiça, Oscar?”. Desse mesmo enunciado, emergem outros dois tópicos: /Direcionamento/, por conta do uso do vocativo “Oscar”, e /Burocracia/ do ambiente de trabalho, advindo do termo “engavetar”. No segundo quadro, aparece o tópico semântico /Desmotivação/, relacionado à pergunta “E por que eu faria isso?”, feita pelo próprio funcionário. O /Sarcasmo/ aparece no terceiro quadro com o enunciado proferido pelo chefe: “Tente imaginar um bom motivo!”. Esse enunciado também suscita os tópicos /Ordem/, perceptível pelo imperativo empregado, /Advertência/, /Coação/ e /Constrangimento/, uma vez que é o próprio chefe quem profere o enunciado em questão;
 - surgimento de tópicos semânticos advindos do plano visual do texto: o esquema imagético da tira também sugere alguns tópicos semânticos

construtores do sentido geral do texto. É o caso da /Ironia/ manifestada pela expressão facial da funcionária, o /Tédio/ mostrado pelos dois primeiros quadros, o /Desinteresse pelo trabalho/ evidente nas imagens da tela do computador, a /Gravidade/ e a /Sisudez/ que são inferidas da imagem do chefe, o /Espanto/ e a /Surpresa/ do funcionário ao ser surpreendido pelo superior (terceiro quadro), além da /Monotonia/ esboçada pelo emprego de cores opacas (conforme mencionado acima).

- emergência de tópicos semânticos resultantes da integração verbo-visual: são tópicos semânticos procedentes da integração verbo-visual a /Comicidade/ da situação reproduzida, a /Ridicularização/ do empregado desmotivado, a /Crítica/ ao desinteresse e desrespeito pelo trabalho e a /Atemorização/ causada pela possibilidade de demissão.

c) Determinação do espaço de atuação discursiva

- Concretização da enunciação: na tira, a enunciação se consolida, de início, por meio da (inter)subjetividade. É com o surgimento de sujeitos mobilizadores de sistemas semióticos de naturezas distintas que se dá o fazer discursivo. O produtor da tira (ser no mundo) é Gilmar Barbosa que, ao instituir o processo discursivo, projeta uma instância enunciativa, um sujeito “eu”, que permite a movimentação dos sistemas linguístico e imagético e instaura também o leitor como a instância do “tu”. Interessante observar, nesse ponto da análise, a forma como o enunciador da tira permite que as suas personagens também construam-se como sujeitos “eu” e “tu” de uma espécie de “enunciação simulada”⁴⁴, da qual é possível extrair algumas semantizações. Na fala do primeiro quadro, a funcionária dedicada estabelece como “tu” de sua enunciação o colega preguiçoso (Oscar) e seu dito emprega o advérbio ‘já’ agregado a uma forma verbal no pretérito perfeito (“pensou”), criando, por meio disso, um presente, momento de excelência da enunciação da tira. A cada nova leitura do texto, esse presente hipotético se renova, criando a sensação de /Concomitância/ com o presente cronológico, de acordo com o que salienta Benveniste (2006a), embora ambos não possam ser confundidos. A construção “já pensou” sugere que a postura de Oscar é

⁴⁴ Embora não encontremos em Benveniste (2006a) referências a esse tipo de ocorrência enunciativa, é plausível que o enunciador da tira, em hipotética supressão, ofereça às personagens a possibilidade de emergirem como sujeitos da enunciação, convertendo-se em “eu” e “tu” simulados.

frequente e remete à /Repetibilidade/. No quadro seguinte, há a inversibilidade dos papéis enunciativos e Oscar projeta uma nova instância do “eu” que emprega a forma verbal “faria”, no futuro do pretérito, esboçando uma /Possibilidade/ de “engavetar a preguiça” que, de forma efetiva, não se consolidaria. Esse verbo também alude, de forma direta ao presente, centro da enunciação. A alternância das fontes enunciativas hipotéticas segue também no terceiro quadro da tira, quando um novo “eu” se projeta enunciativamente por meio do dizer do chefe: “Tente imaginar um bom motivo!”. Desse enunciado, vale que ressaltemos a forma verbal no imperativo (presente constante), sugerindo /Injunção/, /Determinação/, /Exigência/. Em relação aos índices de ostensão, que demarcam o lugar, o “aqui” da enunciação⁴⁵, assim como no Texto 2, ficam evidenciados apenas por meio das marcas adjacentes de pessoa e tempo.

- Surgimento do teor discursivo: na tira em estudo percebemos um teor de /Espirituosidade/ e /Escarnecimento/. O enunciador desse gênero textual-discursivo lança mão de tais elementos a fim de conferir ao próprio discurso certa vocalidade que remete a um tom de /Sagacidade/, ancorado em uma instância abstrata de fiador que, com determinados traços psicológicos relacionados à /Reflexão/ e /Crítica/, movimenta-se no espaço social retratado na realidade da tira como com suposta /Autoridade/ no que tange à temática abordada.

d) O ethos discursivo – a imagem enunciativa projetada no discurso

- Como resultado da reconstrução detalhada da cenografia da tira (considerando inclusive os índices pessoais, espaciais e temporais), é cabível constatar o tópico semantizador máximo do texto: o ethos discursivo⁴⁶. Tendo como aval as análises construídas a respeito do texto em questão, atribuímos à fonte enunciativa um ethos /Satírico/.

⁴⁵ Salientamos aqui esses demarcadores pessoais, temporais e espaciais como elementos da dêixis na enunciação, fortes indicadores de tópicos de sentido e colaboradores da construção da cenografia da cena de enunciação. Esses elementos dêiticos são explorados tanto por Benveniste (2006a) quanto por Maingueneau (2008d).

⁴⁶ Conforme proposto por Maingueneau (2008a, 2008b, 2010).

Quadro 5 – A cenografia da tira “Engavetar a preguiça”⁴⁷

CENOGRAFIA	<i>Elementos indicativos</i>	<i>Manifestações semânticas na materialidade textual</i>
	<i>Elementos de integração de primeira ordem</i>	/Sugestão/
	<i>Elementos de integração de segunda ordem</i>	/Advertência/, /Demissão/ e /Ameaça/
	<i>Emergência de tópicos semânticos</i>	/Sugestão/, /Direcionamento/, /Burocracia/, /Desmotivação/, /Sarcasmo/, /Ordem/, /Advertência/, /Coação/, /Constrangimento/, /Ironia/, /Tédio/, /Desinteresse pelo trabalho/, /Gravidade/, /Sisudez/, /Espanto/, /Surpresa/, /Monotonia/, /Comicidade/, /Ridicularização/, /Crítica/ e /Atemorização/
	<i>Balizadores da materialidade linguística</i>	/Concomitância/, /Repetibilidade/, /Possibilidade/, /Injunção/, /Determinação/ e /Exigência/
	<i>Teor discursivo</i>	/Espirituosidade/, /Escarnecimento/, /Sagacidade/, /Reflexão/, /Crítica/ e /Autoridade/
<i>Ethos discursivo</i>	Ethos /Satírico/	

Fonte: Quadro elaborado pelo acadêmico.

Somemos a esses indicadores de sentido a natural associação de palavras e imagens na cena de enunciação, a /Ironia/, o /Autoritarismo/ e a /Ameaça/ que permeiam a cena englobante, a /Risibilidade/, a /Caricaturização/ e a finalidade comunicativa perceptíveis através da cena genérica, as demarcadas posições dos coenunciadores da cena, o emprego pontual feito do sistema linguístico associado ao esquema imagético na construção de um estilo determinado e os conteúdos em si. Agregados esses elementos é possível apreender os sentidos globais dessa ocorrência discursiva multimodal, veiculada por meio da tira.

Salientamos, ao final da análise do *corpus*, a contribuição que o dispositivo metodológico de análise proposto para os textos de gêneros multimodais pode oferecer para o legítimo e eficaz resgate dos sentidos projetados pela materialidade discursiva verbo-visual, auxiliando na construção estável, por parte do leitor, das semantizações sugeridas pela enunciação.

De acordo com o que nos propusemos, faz-se também necessária uma conexão entre as possibilidades de construção de sentido aventadas por meio da análise do *corpus* – realizada por meio de dispositivo específico para isso – com as propostas de análise e interpretação do livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio.

⁴⁷ Título atribuído ao texto para sistematização didática.

A próxima seção de nosso estudo destina-se a essa interface e propõe alguns questionamentos para discussão, como a averiguação de quais gêneros textuais-discursivos multimodais são empregados com mais regularidade, em que espaços didáticos do livro os textos em questão são utilizados, a finalidade desse suposto recurso e – o mais importante – a proposta de análise e interpretação sugerida pelos autores para apreensão dos sentidos globais da multimodalidade discursiva.

Para tanto, realizamos um detalhado levantamento de emprego dos gêneros multimodais do livro didático que nos serve de *corpus* e, nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada adquire também uma abordagem parcialmente quantitativa, uma vez que é a partir de dados percentuais que proporemos algumas discussões e reflexões.

4.2. O RECURSO DA MULTIMODALIDADE DISCURSIVA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Podemos considerar as análises expostas, na primeira seção deste capítulo, uma espécie de protótipo que se aproxima de nosso ideal de prática e metodologia didático-pedagógica em que se propõe uma leitura multimodal da cena enunciativa a partir da língua e das unidades não-verbais.

Diferentemente do que propusemos, os autores do livro didático cujos textos nos serviram de *corpus* de análise adotam uma abordagem sistemática mais voltada para a apreensão dos padrões da língua enquanto sistema.

Uma atenta observação dos textos de gêneros multimodais presentes em “Português – Linguagens”, de autoria de Cereja e Magalhães (2010), apontou-nos dados interessantes quanto ao emprego e uso de tais textos como recursos do livro didático. Os objetivos de emprego desses gêneros textuais, embora relativamente variados, situam-se basicamente entre a introdução e complementação de conceitos linguístico-gramaticais e exercícios gramaticais de fixação das noções apresentadas normativamente.

Esses dados, em interface com a multimodalidade discursiva e nosso desejado enfoque enunciativo-discursivo são brevemente discutidos na sequência.

A Tabela 1, apresentada a seguir, resgata a totalidade dos gêneros multimodais⁴⁸ empregados no livro didático em questão.

⁴⁸ Vale que ressaltemos, uma vez mais, que consideramos, para esta pesquisa, apenas os textos genuinamente multimodais, descartando aqueles que passaram por processos de multimodalização para figurar no livro didático, como o caso de acréscimo de imagens a ocorrências puramente verbais ou modificação de fontes e *layouts* para divulgação. Também não foram considerados os textos multimodais de questões de vestibular e ENEM, pois não

Tabela 1 – Emprego de textos de gêneros multimodais no livro didático “Português – Linguagens”

Gênero Textual⁴⁹	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Total	
Tira	36	59	38	133	55,20%
Anúncio	9	21	28	58	24,09%
Cartum	4	5	9	18	7,48%
Poema concreto	6		6	12	4,99%
Placa		1	3	4	1,66%
Charge	1		2	3	1,24%
Folheto		3		3	1,24%
Panfleto		1	1	2	0,82%
Capa de manual	1			1	0,41%
História em quadrinhos	1			1	0,41%
Gráfico	1			1	0,41%
Cartaz		1		1	0,41%
Aviso		1		1	0,41%
Capa de jornal		1		1	0,41%
Painel			1	1	0,41%
Capa de livro			1	1	0,41%
Total	59	93	89	241	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo acadêmico.

A Tabela 1 dá conta do emprego geral da multimodalidade no livro didático com maior índice de adoção no país: de acordo com dados divulgados pelo MEC⁵⁰, foram distribuídos, no último ciclo do Programa Nacional do Livro Didático, 3.431.639 exemplares da Coleção “Português – Linguagens”, subdividida em 3 volumes, sendo cada um deles destinado a uma série do Ensino Médio⁵¹.

A primeira reflexão que empreendemos aqui diz respeito à diversidade de gêneros textuais empregados no livro didático na hipotética expectativa de dar conta da abrangência do universo discursivo. Se considerarmos os gêneros empregados nas abordagens didáticas propostas pelos autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), chegamos a um total de dezesseis: *tira, anúncio, cartum, poema concreto, placa, charge, folheto, panfleto, capa de manual, história em quadrinhos, gráfico, cartaz, aviso, capa de jornal, painel e capa de livro*. Embora seja esse um número razoável quanto à diversidade de gêneros multimodais analógicos, sabemos também que o universo discursivo comporta uma infinidade de gêneros, na tentativa de viabilizar a comunicação humana (BAKHTIN, 2011). É válida, no contexto do livro didático, a abrangência desses gêneros, em que se pressupõe que o aluno-leitor, dotado de

refletem a abordagem didático-metodológica dos autores de “Português – Linguagens”.

⁴⁹ Os gêneros anunciados na Tabela 1 foram classificados dessa forma pelos próprios autores do livro didático em análise.

⁵⁰ Revisitar nota de rodapé número 02.

⁵¹ Consideramos a junção dos 3 volumes da Coleção “Português – Linguagens” como apenas um livro didático, plataforma que suporta o *corpus* de nossa pesquisa.

competências linguístico-discursivas, possa estender os mecanismos de análise empregados para os demais gêneros com os quais tem contato em seu dia a dia. É pressuposto, então, o multiletramento (ROJO, 2012) efetivo do aluno na expectativa de compreender os processos gerais da discursividade multimodal.

Conduzindo nossa discussão a um ponto mais específico, somos levados a observar o número consideravelmente alto de tiras e anúncios empregados no livro didático em análise. Somados, esses dois gêneros textuais representam 79,25% de todas as ocorrências multimodais presentes no livro e propostas para análise didática. A partir desse panorama, cabe que reflitamos a respeito de tão grande influência de gêneros dessa natureza em materiais didáticos. Seriam essas ocorrências da concretude discursiva as mais propícias à abordagem didática? A grande recorrência feita a elas se dá por serem de maior conhecimento e manuseio diário pelos estudantes de Ensino Médio? Por sua estrutura, facilitam a apreensão de sentidos, ainda que os arranjos intersemióticos não sejam especificados, esmiuçados e analisados didaticamente? Ou simplesmente são empregadas porque chamam a atenção do estudante-leitor por seu *layout*?

Se, por um lado, são esses os gêneros de maior encontro e de maior familiaridade com os alunos-leitores – e isso facilita a apreensão de suas características e finalidades –, por outro lado, vale ponderar se não haveria maior produtividade em enfatizar ocorrências textuais-discursivas diferenciadas, cujo contato com o aluno ocorre com menos frequência, para que se possa avançar da “prática situada” e se alcançar, com caráter de legitimidade, uma “prática transformadora”, para utilizar as terminologias de Rojo (2012, p. 30), em que a recepção e a produção de novos *designs* relacionados ao discurso sejam amplamente conhecidos e regidos pelos alunos de Ensino Médio. Com isso, não temos a intenção de caracterizar com demérito a ampla utilização da tira e do anúncio no livro didático, mas chamar a atenção para a necessidade de, partindo de tais gêneros, chegar à abordagem de outros, os chamados “híbridos, as mestiçagens, as misturas [que] reinam cada vez mais soberanas”. (ROJO, 2012, p. 15). A abordagem de tais misturas de planos semióticos e hibridações na projeção de sentidos nos textos presentes no livro didático também merece nossa atenção. Apresentamos, assim, a Tabela 2.

Tabela 2 – Abordagem e exploração da multimodalidade discursiva no livro didático “Português – Linguagens”

Abordagem multimodal	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Total	
Sim	15	13	10	38	15,77%
Não	44	80	79	203	84,23%
Total	59	93	89	241	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo acadêmico.

De acordo com as informações apresentadas na Tabela 2, somente 15,77% dos textos do *corpus* apresentam atividades dirigidas à apreensão das intersemioses na construção do gênero e na projeção dos sentidos. Embora esse fato não represente uma lacuna na construção da proposta do livro didático, uma vez que a intenção dos autores não se demonstra ser essa exploração, parece-nos que a presença do texto de gênero multimodal poderia abranger também esse tópico, garantindo, assim, o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências discursivas dos alunos-leitores (ROJO; CORDEIRO, 2007).

Conforme foi possível observar nos exercícios, atividades e reflexões propostas pelos autores de “Português – Linguagens”, há uma presumida convicção de que os sentidos projetados/produzidos pelos textos de gêneros multimodais podem ser percebidos sem uma condução específica por parte do professor ou do próprio esquema didático sugerido pelos autores. É possível que esses sentidos se construam durante uma leitura crítica (com certo nível de autonomia do aluno), já que acreditamos – e isso está claro – que os planos variados de geração de sentido, conforme salientam Dionísio (2011) e Maingueneau (2008c), agem integradamente em sistemas intersemióticos da discursividade.

No entanto, essa suposição pode se tornar um tanto quanto arriscada, uma vez que não há garantias de que os alunos de Ensino Médio, em sua totalidade, estejam aptos e capacitados para, por conta própria, reconstruir e resgatar os sentidos que os gêneros multimodais projetam e esse é um dos pontos principais das discussões aqui empreendidas: favorecer o desenvolvimento dessas habilidades.

O desenvolvimento a que nos referimos tem relação direta com a competência discursiva, indispensável ao processo de geração de sentidos, e intimamente relacionada com a noção da propriedade enunciativa que envolve o processo da multimodalidade. A abordagem de cunho enunciativo-discursivo dos textos de gêneros multimodais que compõem nosso *corpus* é especificada na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Abordagem enunciativo-discursiva dos textos empregados no livro didático “Português – Linguagens”

Abordagem enunciativo-discursiva	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Total	
Sim	1	9	8	18	7,47%
Não	58	84	81	223	92,53%
Total	59	93	89	241	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo acadêmico.

Dos 241 textos multimodais presentes em “Português – Linguagens”, em apenas 7,47% deles é empreendida uma tentativa de exploração enunciativo-discursiva (muitas vezes associada a exercícios puramente gramaticais).

Mesmo respeitando a linha teórica de abordagem dos autores em relação aos textos do livro didático analisado, cabe o questionamento: é possível promover o multiletramento e a apreensão global de sentidos da multimodalidade sem atividades que enfoquem especificamente questões enunciativas e discursivas (dêixis enunciativa, finalidade do gênero, questões de estrutura e outros elementos que propomos em nosso dispositivo de análise)?

Ainda que, a partir das considerações que apresentamos nessa pesquisa, tenha sido possível perceber – e disso também estamos convictos – que trabalhar a multimodalidade discursiva implica necessariamente uma exploração enunciativo-discursiva dos gêneros em questão, os dados resultantes da análise quantitativa do *corpus*, especificamente apresentado na Tabela 3, permitem constatar que tal vinculação, na prática, não acontece.

É notória, a partir dos dados apresentados nas Tabelas 2 e 3, a desvinculação entre a abordagem da multimodalidade dos textos apresentados no livro didático e o enfoque enunciativo-discursivo. Em 15,77% dos textos aborda-se a multimodalidade, entretanto somente 7,47% deles considera o caráter enunciativo-discursivo que permeia qualquer manifestação concreta de comunicação: se uma porcentagem baixa, de acordo com os princípios de abordagem que defendemos, dos textos de gêneros multimodais oferecidos pelo livro didático aos alunos para leitura e análise enfatiza a multimodalidade discursiva, ainda menos é percentual de atividades que buscam mostrar a esse aluno-leitor a perspectiva enunciativo-discursiva dos textos expostos. Acreditamos que, para dar conta da multimodalidade discursiva, é necessário que atividades que chamem a atenção do leitor para a discursividade estejam em sintonia com as práticas de intersemiose.

Reiteramos aqui nosso entendimento de que a proposta didática empregada por Cereja e Magalhães (2010) não objetiva um enfoque baseado nas disciplinas da enunciação e do discurso, contudo nos parece que seria de extrema valia se os materiais de apoio didático e pedagógico (como os livros didáticos) abarcassem e envolvessem também essa perspectiva, investindo, além do favorecimento do tão almejado domínio do padrão culto da língua, na mediação das reais, efetivas e concretas práticas da linguagem e da comunicação em suas diversas esferas, conforme salienta Bakhtin (2011).

Partindo dos dados levantados, torna-se, então, perceptível a desvinculação das atividades propostas com práticas que conduzam à prática dos multiletramentos, à leitura crítica em sala de aula, por meio do livro didático. O recorrente discurso dos professores referente ao

desenvolvimento pleno de habilidades e competências linguístico-discursivas não se dá plenamente na prática: é um espaço que ainda carece de reflexões. Embora muitos de nós, professores e – algumas vezes – mediadores de leitura, tenhamos consciência do trabalho com base no estudo dos gêneros textuais-discursivos em sala de aula, a prática nos permite também que constataremos a dificuldade de transformar essa consciência em aplicação concreta de estratégias e metodologias que proporcionem ao aluno a construção de importantes noções como as de vinculações estreitas entre gêneros e finalidade comunicativa, papéis dos coenunciadores, estrutura textual em função do ato de linguagem, e, ainda mais distante da realidade, está a hipótese de, em especial no livro didático, enlaçar as noções de gênero textual-discursivo e cena de enunciação, conforme propusemos e consideramos de grande produtividade no movimento desejado para entendimento das projeções e palpáveis construções de sentido.

Dessa maneira, torna-se urgente que se repensem as práticas atuais de abordagem dos gêneros textuais-discursivos em sala de aula, a partir do livro didático, se a intenção é promover o desenvolvimento e o domínio da competência discursiva relacionada à multimodalidade, imprescindível para a comunicação na contemporaneidade.

O trabalho do professor precisa estar voltado para circunstâncias e conjunturas em que os alunos-leitores convertam-se em verdadeiros produtores de sentidos daquilo que leem. De acordo com Rojo (2012, p. 29), “para que isso seja possível, é necessário que eles [os alunos] sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”, utilizando, assim, os saberes aperfeiçoados ou construídos de novas formas, em outras situações e circunstâncias de comunicação.

Em especial, ao tratarmos da competência discursiva relacionada diretamente às ocorrências multimodais em âmbito escolar, é necessário que consideremos alguns tópicos com a finalidade de darmos conta da realidade em que estamos envolvidos, fazemos parte e, em muitos casos, mesmo que de maneira não intencional, perpetuamos como práxis que não atende plenamente às exigências de um mundo enredado por práticas comunicativas de interatividade, transgressão, hibridação e engendramentos intersemióticos.

Retomemos, então, tais elementos da realidade didático-pedagógica que envolvem leitura crítica, multimodalidade, multiletramentos e produção de sentidos.

O primeiro tópico a ser resgatado, a partir do que foi observado até o momento, é a ideia de leitura como prática e processo que conduz à autonomia, à criticidade, à libertação, promovendo a capacidade de agência e interferência em um mundo renovado a cada ocorrência de comunicação. A partir disso, a leitura não representa simples mecanismo de decodificação,

ultrapassando enormemente essa simples tecnologia e representando possibilidades de reparação, (re)construção, descoberta e interação.

À leitura crítica e emancipatória, é indispensável que acrescentemos ao panorama de educação linguística atual a necessidade de compreensão da multiplicidade cultural e semiótica da construção dos textos multimodais: essa é uma necessidade dos alunos-leitores e também dos mediadores (geralmente os professores de língua portuguesa) das práticas escolares de leitura. É inadiável que se entenda esse processo de multiletramento não apenas como uma “nova tendência” por meio da qual é possível aprender (ou ensinar), mas como uma verdadeira exigência, se almejamos práticas didático-pedagógicas eficazes, afinal é por meio da multimodalidade discursiva que as sociedades contemporâneas se informam, se comunicam.

Assim, mencionar a leitura autônoma – que conduz à criticidade, à emancipação, à libertação – e a prática dos multiletramentos envolve a concepção de novas práticas leitoras, que geralmente envolverão mecanismos de engendramentos semióticos variados e mobilizarão novas plataformas de produção e veiculação de textos, além, é claro, de novas competências, novas “capacidades e práticas de compreensão” (ROJO, 2012, p. 19) por parte do leitor para que ele possa resgatar sentidos projetados e atribuir efetivos valores e significações àquilo que lê: são, sim, necessárias novas ferramentas e novas práticas de produção e análise da discursividade.

Há ainda um tópico que julgamos fundamental resgatar nesse momento: conforme já mencionamos, além das noções de multiculturalidade e multissemiótica, para uma apreensão estável do processo dos multiletramentos, é imprescindível que observemos atentamente também a ideia das multiplataformas de produção e divulgação de textos. Além das plataformas analógicas e digitais (talvez um pouco mais difundidas e compreendidas, hoje), a comunicação contemporânea vem se efetivando, cada vez mais acentuadamente, através das plataformas virtuais, e isso traz uma imposição: a produção colaborativa. Se os meios digitais propuseram, para sua consolidação, a interação entre os sujeitos em um nível de agência muito mais amplo por parte do leitor, os meios virtuais de comunicação em rede impõem a colaboração na produção discursiva e de conhecimentos, afinal estamos tratando de um espaço democrático de troca comunicativa em que, além de leitores, os sujeitos podem, partindo de sua própria necessidade ou vontade, converterem-se em autores, produtores de discurso, criando, editando, expandindo o que é produzido por outros sujeitos (leitores-autores).

Nesse cenário, em que agência, interação e colaboração tornam-se imperativas nos processos comunicativos (especialmente se tratarmos da multimodalidade), o papel da escola, dos professores e das práticas didático-pedagógicas torna-se ainda mais abrangente e crucial,

uma vez que uma pedagogia dos multiletramentos requer o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades que tornem o aluno apto e capacitado para a comunicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esboçar um projeto e desenvolver uma pesquisa não é tarefa fácil, principalmente quando buscamos lançar um olhar diferenciado para os marcos teóricos que nos servem de base e inspiração, a fim de propor uma análise de corpus voltada para a inovação e a contribuição acadêmica e profissional.

A multimodalidade discursiva, nesse estudo tomada como tema, engloba a integração dos enunciados linguísticos e do sistema semiótico imagético na projeção de sentidos da materialidade enunciativa em plataformas analógicas. Assim, delimitamos nossa temática com a construção do sentido em textos de gêneros multimodais, por meio da análise de sua “cena de enunciação”, de sua “cenografia”, conforme proposto por Maingueneau (2008a, 2008b, 2010).

A partir da delimitação da temática, deixamo-nos guiar por uma questão intrigante: de que maneira os conceitos de “cena de enunciação” e “cenografia” poderiam contribuir para a apreensão dos sentidos projetados por textos de natureza multimodal, em especial os que estão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio? E esse tornou-se também nosso objetivo principal: analisar tal possibilidade. Julgamos intrigante o questionamento apresentado pelo fato de que vários estudos têm voltado seu foco à multimodalidade, porém vinculando seu recorte apenas às práticas de engendramentos semióticos e multiletramentos e, na pesquisa aqui apresentada, recorreremos à Análise do Discurso para balizar as semantizações necessárias à interpretação de textos que se valem da associação verbo-visual.

Consideramos os resultados obtidos um cenário aproximado da realidade discursiva, em âmbito técnico, teórico e didático. Assim, acreditamos que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir tanto para o fortalecimento dos saberes acadêmicos quanto para as metodologias didático-pedagógicas que voltem seu interesse e se baseiem nas noções de gênero, leitura crítica e projeção/construção de sentidos de textos que se valem da multimodalidade discursiva. Podemos, ainda, afirmar que atingimos os objetivos a que nos propomos quando idealizamos esse projeto, a saber: a) caracterizar as ocorrências multimodais em gêneros discursivos, por meio da integração dos planos verbais e visuais, considerando a propriedade interativa como singular na situação de comunicação; b) explorar a cena de enunciação e a cenografia de gêneros discursivos, vinculando-as aos processos enunciativos envolvidos em sua produção, a fim de apreender seu sentido global e c) sugerir um modelo de interpretação para os textos multimodais, apontando conexões sistemáticas entre o gênero textual-discursivo, a cena de enunciação, a cenografia e os sentidos produzidos.

Partindo também do problema de pesquisa, sugerimos algumas hipóteses que se confirmaram: a) os conceitos de “cena de enunciação” e “cenografia”, ao passo que consideram a amplitude e a globalidade de um discurso, podem contribuir de forma produtiva para a construção de sentido dos textos de gêneros multimodais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio; b) o sentido global do texto de gênero multimodal se constrói a partir da integração de seus planos visuais e verbais, em que, por excelência, o sistema linguístico seria interpretante do sistema imagético e c) cena de enunciação e cenografia podem oferecer efetiva contribuição para a elaboração de dispositivo didático de análise e interpretação de textos de gêneros multimodais.

Para realizar o percurso proposto em que a Análise do Discurso – mais especificamente os conceitos de “cena de enunciação” e “cenografia” (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2010) – corrobora com a apreensão dos sentidos produzidos pelos textos de gêneros multimodais, pontuamos, no Capítulo 2, a irrefutável necessidade de partir da leitura como experiência única, insubstituível, que adquire *status* de artifício de produção de sentidos múltiplos e variados, sendo percebida como processo de libertação do leitor, tornando-o crítico e desperto para as diversas realidades reconstruídas através daquilo que se lê. A mesma leitura crítica é também reparadora de necessidades e reconstrutora de um mundo que, de maneira frequente, apresenta-se ao leitor de modo fragmentado, descontínuo, instável. É uma reparação que se efetiva através da percepção do homem construindo-se por meio da língua, materializada, nas várias esferas de interação humana, com gêneros textuais-discursivos.

São esses gêneros os possibilitadores da materialidade do dizer, uma vez que representam eventos de comunicação elaborados e situados socialmente, com características específicas, dependendo das circunstâncias as quais se propõem a mediar e manifestam, dessa maneira, conteúdos temáticos determinados, particulares construções composicionais e estilos singulares de expressão. Os gêneros textuais-discursivos representam, então, a oportunidade de discursivizar, de tornar tangível a virtualidade da língua – e de outros sistemas semióticos – convertendo o homem em sujeito do discurso.

Considerando que as situações da discursividade renovam-se com as práticas de atividade humana (BAKHTIN, 2011) e, na contemporaneidade, a comunicação tem modificado suas plataformas e esquemas de realização, é natural que os gêneros textuais-discursivos acompanhem esse movimento e também permitam-se flexibilizar: é o caso dos engendramentos semióticos possíveis e das práticas discursivas intersemióticas (MAINGUENEAU, 2008c), ressaltando-se que nem todos os esquemas de geração de sentido permitem-se articular de forma plausível à comunicação. Como consequência, o leitor desses gêneros precisa mobilizar novas

tecnologias e competências para atingir a globalidade de sentidos projetados, posto que os textos representativos da multimodalidade exigem apreciações diferenciadas para que se consolide o que Petit (2008) chama de “encontro” com a leitura, um contato significativo que carregue consigo o princípio da interatividade e da responsividade. São exigidas, na verdade, “formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar”. (CHARTIER, 1994, p. 19).

É partindo dessa necessidade de ler criticamente os gêneros multimodais que chegamos à proposta da pedagogia dos multiletramentos explorada por Rojo (2012). Também responsabilidade da escola – por isso uma pedagogia – a noção de multiletramentos envolve as culturas múltiplas do estudante – representadas pelos seus discursos e pelos materiais que leem –, as múltiplas semioses de produção desses materiais e as também multiplataformas de sua veiculação, divulgação e publicação. Nesse âmbito, a responsabilidade da escola e dos professores vincula-se a um processo de mediação entre os estudantes, os gêneros multimodais e as competências a serem mobilizadas para a sua leitura. Sem dúvidas, uma pedagogia dos multiletramentos pressupõe a mudança de algumas concepções, principalmente porque acolhe a possibilidade de que se pode projetar e construir sentidos de formas diferentes e variadas na atual sociedade do conhecimento.

Tendo como base as discussões resumidamente apresentadas acima, o Capítulo 3 dessa pesquisa objetivou vincular os conceitos de “cena de enunciação”, de “cenografia” (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2010) à identificação e percepção de sentidos globais de textos de gêneros multimodais. Para tanto, entendemos como necessária a retomada de noções relacionadas ao ato de dizer, como a (inter)subjetividade na linguagem – pressuposto da alteridade de sujeitos – e a formalidade do quadro de realização da língua (BENVENISTE, 1976, 2006a). Também de extrema relevância foram as ideias resgatadas dos estudos sobre semiótica, embora de maneira bastante pontual, com Benveniste (2006b) e Maingueneau (2008c): essas contribuições permitiram as associações indispensáveis entre os planos verbal e visual, enquanto suportes interdependentes na geração de sentidos, em que o sistema linguístico define-se como interpretante do sistema imagético.

Garantidos esses marcos teóricos como balizadores de nosso estudo, pudemos delinear um dispositivo analítico-metodológico para análise e interpretação de sentidos dos textos de gêneros multimodais, composto por três estágios específicos: 1) análise de base: estágio que provoca a percepção da integração geral dos planos imagético e dos enunciados verbais; 2) análise de domínio discursivo: fase em que acontece a identificação do posicionamento da materialidade linguístico-discursiva como pertencente a determinado domínio e que permite a apreensão do gênero textual-discursivo – “cena englobante” e “cena genérica”

(MAINGUENEUAU, 2008a, 2008b, 2010) e 3) análise e interpretação da projeção de sentido: etapa que consolida efetivamente a identificação das integrações semióticas fazendo emergir importantes tópicos semânticos – referendados inclusive pelo quadro formal de realização da língua (BENVENISTE, 2006a) –, o teor do texto e sua associado à instância do “ethos discursivo” (MAINGUENEUAU, 2008b) na reconstrução exploratória de determinada “cenografia” (MAINGUENEUAU, 2008a, 2008b, 2010) do gênero em análise.

A aplicabilidade e a produtividade do dispositivo sugerido foram demonstradas no Capítulo 4, em que três textos de gêneros multimodais permitiram-se analisar a partir do que propusemos no Capítulo 3. Esses textos componentes do *corpus* de análise foram selecionados do livro didático de Ensino Médio com maior índice de adoção no país, segundo dados do Ministério da Educação: trata-se da coleção “Português: Linguagens”, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Selecionamos um panfleto, um cartum e uma tira e, percebendo a real possibilidade de analisar essas ocorrências discursivas à luz do dispositivo esboçado, entendemos que esse modelo de análise e interpretação de sentidos da multimodalidade também se aplique a outros textos que envolvam a associação dos planos verbal e visual em plataformas analógicas.

O Capítulo 4 dessa pesquisa também discutiu o emprego de textos de gêneros multimodais no livro didático citado acima, averiguando quais são os gêneros textuais-discursivos multimodais usados com mais regularidade, a suposta exploração das intersemioses que constroem tais textos e a necessidade de uma abordagem enunciativo-discursiva nas abordagens didáticas propostas para sala de aula, visando à plena construção de sentidos. Finalizamos nosso estudo colocando essas reflexões acerca do emprego dos gêneros multimodais no livro didático em sutil interface com nossa proposta de análise e interpretação, retomando tópicos e elementos indispensáveis à construção sólida das noções de leitura crítica, multimodalidade, multiletramentos e produção de sentidos.

Reconhecemos também a frequente evolução do conhecimento e, na tentativa de acompanhar esses avanços, encontramos algumas dificuldades, como a oferta e disponibilização de estudos prévios que vinculassem a Análise do Discurso às práticas de leitura e à multimodalidade. Entretanto, como se trata de uma pesquisa em nível de mestrado, acreditamos que as contribuições apresentadas – com base em marcos teóricos bem definidos – tenham em si a plausibilidade e a credibilidade necessárias a um estudo dessa natureza, podendo contribuir, inclusive, para novos estudos e pesquisas nessa área que se venham a empreender, como é o caso da leitura, análise, projeção, resgate e produção de sentidos em textos de gêneros multimodais em variadas plataformas, como as virtuais, que envolvem, além

dos planos verbal e visual (que aqui exploramos), as noções de imagem em movimento, montagem, acréscimo de musicalidade, *layouts* mutáveis etc.

Acreditamos, por fim, que a eventual associação do corriqueiro sentido que se projeta para a expressão “entrar em cena” – para resgatar a forma como introduzimos esse estudo – tenha cedido espaço para a importante reflexão de que os sentidos reais e efetivos dos textos de gêneros multimodais somente podem resgatados e (re)construídos associando a própria ocorrência da concretude discursiva com a prática de linguagem a que se relaciona, estando ela vinculada a quaisquer âmbitos comunicativos de que se valem as sociedades contemporâneas, especialmente aqueles que se utilizam das intersemioses para “dar vida” ao ato de dizer.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (Org.). Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-28.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 277-326.
- BARBOSA, Jandi Fabian. *Pega pra Kapput!:* na calada da noite, nos desvãos escuros, uma quadrilha. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. p. 25-35.
- BENVENISTE, Emile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. SP: Pontes, 2006a. p. 81-90.
- _____. Semiologia da língua. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006b. p. 48-67.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. p. 87-98.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1994.
- DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu:* práticas culturais em narrativas escolares. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- DIONÍSIO; Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO; Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos, cenografia e incorporação*. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de *ethos*. In: _____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p. 55-73.

_____. Uma prática Intersemiótica. In: _____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c. p. 137-158.

_____. Uma semântica global. In: _____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008d. p. 75-97.

_____. Situação de enunciação: situação de enunciação e cena de enunciação em análise do discurso. In: _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 199-207.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 15-36.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 07-18.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 71-91.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília; ROCHA, Décio. Resenha de “Gênese dos discursos”, de Dominique Maingueneau. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.

TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: _____. DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges. *Enunciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 62-74.