



# Enunciado multimodal e desenvolvimento da leitura/escrita autoral

Sandra Mara Moraes Lima <sup>1</sup>

---

## RESUMO:

O trabalho tem como finalidade propor reflexões para subsidiar a prática em sala de aula no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura/escrita de língua portuguesa na educação básica. O principal fundamento teórico é do Círculo bakhtiniano e pretende considerar o letramento em enunciado multimodal, tomando como ponto de partida o gênero discursivo. Ainda traz o pensamento de Paulo Freire acerca do ensino/aprendizagem e da leitura/escrita, o que está em consonância com o pressuposto bakhtiniano. Nesse contexto, a concepção de leitura/escrita é a de comportamentos responsivos em que há necessariamente a presença de um sujeito socialmente situado. O intuito é perseguir uma metodologia de ensino/aprendizagem de língua que promova um assenhoreamento do sujeito. Nessa direção, é pertinente uma estratégia que direcione necessariamente para a conscientização de que ser/estar na linguagem significa dar respostas, ocupar um lugar. A proposta é, a partir da noção de autoria, gênero discursivo e multiletramentos, refletir acerca da possibilidade de atividades práticas de sala de aula, considerando determinados enunciados, sobretudo os que circulam na internet. Para tanto, descrevemos e procedemos a breve análise de dois enunciados concretos, um

---

## PALAVRAS-CHAVE:

Enunciado multimodal;  
Bakhtin;  
Paulo Freire;  
Leitura/escrita;  
Gênero discursivo;

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Departamento de Letras – Campus Guarulhos, SP.  
[Sandra.lima18@unifesp.br](mailto:Sandra.lima18@unifesp.br) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2608-6653>

## 1 Introdução

Ao abordar o conceito de letramento, sobretudo considerando enunciados que circulam na internet, em relação ao ensino de língua materna, consideramos imprescindível situar primeiramente a concepção de ensino/aprendizagem e a seguir a concepção de língua(gem) que atravessa nossa perspectiva.

Necessário esclarecer que, da perspectiva adotada aqui, não é possível conceber ensino desvinculado da aprendizagem. Acreditamos que boa porcentagem dos problemas que a escola tradicional não consegue equacionar vem exatamente de um processo que se centra no ensino, desconsiderando o processo de aprendizagem. Desse modo, há que pensar que ensinar está vinculado a aprender, um não existe sem o outro, tal como afirma Freire:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina, dão o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (2000, p. 77,78).

Essa perspectiva faz toda diferença, uma vez que não foca apenas o ensino, tendo em vista uma ação que tende a reificar o sujeito cognoscente, desconsiderando seus saberes. Nessa perspectiva considera-se, sobretudo, o processo de aprendizagem que leva, necessariamente, em conta o sujeito cognoscente, ou seja, como se realiza o processo ensino/aprendizagem. Acreditamos que essa postura, que inclui inevitavelmente o diálogo, respeitando o educando em sua dimensão humana, de sujeito, pode favorecer métodos e recursos de ensino/aprendizagem mais coerentes e profícuos.

Sabe-se que o ensino/aprendizagem ocorre tanto na educação informal quanto na formal. O papel da escola e o ensino/aprendizagem de língua materna, caracterizado pela educação formal, regida por preceitos didático-pedagógicos estabelecidos cientificamente, decorre da exigência humana de organizar e difundir conhecimentos, tornando-os comuns aos grupos e sociedades. Essa educação tem hora específica, profissionais especializados e material planejado, obedecendo a programas e currículos estabelecidos para propiciar a aquisição do conhecimento produzido social e historicamente.

Observa-se, assim, que a educação formal tende a ser um simulacro do processo educativo informal. Isso significa dizer que a escola deveria criar situações conflitivas, situações de ensino/aprendizagem para promover não só a aquisição de conhecimento do que vem a ser o mundo para nele o indivíduo inserir-se, mas especialmente para

nele intervir, recriando-o. Contudo, a artificialidade de tal simulação tem sido, ao longo da história da educação, um desafio, uma vez que a rigidez do modelo educacional vigente, com currículos muitas vezes ultrapassados, sem acompanhar as vertiginosas mudanças sociais, tornam, quase sempre, a escola alheia às reais necessidades dos estudantes, produzindo uma educação artificial, distante do cotidiano, da vida, portanto, pouco significativa. A esse respeito, em artigo sobre letramento na contemporaneidade em que relata a observação feita de algumas aulas do EJA (Ensino de Jovens e adultos) afirma Kleiman (2014, p. 74) acerca do desempenho das professoras:

[...] podemos concluir que, mesmo mais bem preparadas e mais consistentes do ponto de vista dos objetivos visados, pouco mudou num quarto de século em relação à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizadas na escola: tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos. [...] a concepção da escrita é ainda a de uma prática independente do sujeito, da história, não situada no tempo e no espaço, em oposição aos usos da língua oral.

Ainda citando essa pesquisadora:

As práticas escolares presumem a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço — sempre o mesmo, seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou o filho de uma família de escritores e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança nascida em uma comunidade indígena que foi ágrafa até recentemente. Entretanto, isso muda quando o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia-a-dia. Consequentemente, diferenças e características da situação começam a “penetrar” nas aulas, visando ao ensino da escrita, como deve ser feito. (KLEIMAN, 2005, p. 33,34).

No caso do ensino/aprendizagem de língua materna, há algumas considerações a fazer que demonstram o quanto a transposição didática tem sido precária, descontextualizada, promovendo um ensino/aprendizagem afastado do cotidiano, levando os alunos, quase sempre, a considerarem que a língua ensinada na escola não é a deles. Tema exaustivamente teorizado e discutido no meio acadêmico, entretanto, longe está de ser equacionado de forma significativa e ampla na educação básica brasileira.

Na verdade, toda e qualquer prática docente no ensino/aprendizagem de língua materna se respalda em determinada concepção de língua e linguagem. Por essa razão, é imprescindível que se situe o ponto de vista, o ponto de partida dessa prática.

No que diz respeito ao modelo teórico de ensino/aprendizagem que adotamos, como já mencionado, parcialmente, parte do princípio do diálogo, considerando ensino e aprendizagem como faces da mesma moeda. Nesse contexto, adotamos a

perspectiva pedagógica de Paulo Freire que atesta ser o homem um ser de relações, que o mundo do homem é o mundo da cultura (linguagem) e que fora do diálogo não é possível dar-se o conhecimento. Freire (2001), no livro *Extensão ou comunicação*, afirma que a função gnosiológica não pode ficar reduzida entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Deve haver diálogo entre sujeitos cognocentes em torno do objeto cognoscível. Sem essa relação, não há ato cognoscitivo. Afirma, ainda, que não existe pensamento isolado, ninguém pensa sozinho, o que determina o que penso é o pensamos, isto é, a constituição da consciência é fruto das relações, o que está em consonância com a teoria de Bakhtin e o Círculo que norteia igualmente a concepção de língua e linguagem que enfocamos.

Para Freire, o ato educativo só pode existir no diálogo, ou seja, as aulas, principalmente, na educação básica, não podem ser palestras ou conferências, mas devem se constituir num diálogo acerca de um conteúdo problematizador. Através desse diálogo há possibilidade de negociar e construir sentidos. A educação, nessa perspectiva, que se quer libertária, não é transferência de um saber que passa de um sujeito ao outro, mas é o encontro de interlocutores que buscam a significação, buscam os sentidos. E dentro dessa concepção é imprescindível que a relação entre os interlocutores se dê sem que se perca de vista a realidade vivida. Paulo Freire defende uma educação que esteja vinculada à vida, promovendo uma conscientização da estratificação social e suas injustiças, construindo uma ética “[...] que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar.” (FREIRE, 2000, p. 17).

E nessa direção, adiantamos, as atividades didáticas devem propor situações partindo do conhecimento prévio do aluno, permitindo-o avançar, ampliar e reestruturar o conhecimento. É interessante promover situações que incentivem a curiosidade, a troca, o diálogo e permitir acesso às fontes do conhecimento, sem exigir a memorização de dados. A perspectiva é de que o aluno acesse os dados, informações, no intuito de resolução de conflitos/desafios/problemas, levando-o a construir conhecimentos. Nessa perspectiva há predomínio do processo interativo na tentativa de provocar o protagonismo do aluno, abolindo a passividade de uma educação bancária.

## **2 Concepção de língua(gem) – a perspectiva do Círculo bakhtiniano**

No que diz respeito à concepção de língua e linguagem, nossa abordagem caminha na linha dos estudos bakhtinianos, considerando a linguagem como constituinte da consciência, do sujeito. A teoria bakhtiniana propõe um pensamento acerca da linguagem que impossibilita uma visão da língua tomando os aspectos

linguísticos desvinculados do aspecto ideológico, inviabiliza uma concepção dicotômica da língua nos moldes saussureanos. E, segundo Volóchinov (2017), ainda que os conceitos estruturalistas tenham incontestável valor e seja possível estabelecer diversos níveis de análise, uma teoria que se propõe a atingir a essência da língua(gem) não pode considerá-la fragmentadamente, dissociada de sua realidade efetiva primordial: a interação discursiva, através da qual sujeitos socialmente organizados e situados inserem-se/atravessam a vida, o real.

Para esse autor russo (2017) a língua(gem) consiste num fenômeno eminentemente social, histórico, ideológico e a realidade da linguagem é antes de qualquer fato a realidade das interações humanas nas diversas esferas de atividades. Interações essas que pressupõem necessariamente pessoas organizadas socialmente, situadas num tempo, num espaço, com dada visão de mundo. Desse modo, os sentidos só se concretizam quando a língua(gem) é usada em determinado contexto social em que a enunciação se realiza. Esse ato, conexão entre signo e realidade, resulta em uma interpretação/avaliação socialmente construída.

Nessa direção, acerca das ideologias de classe presente na representação da realidade pelo signo, apontada por Volóchinov, afirma Mika Lähteenmäki:

A conexão entre o signo linguístico e a realidade extradiscursiva é estabelecida no ato de seu uso e, portanto, um signo refere-se e avalia a realidade extradiscursiva a partir do ponto de vista da classe social a qual o indivíduo pertence. Como as diferentes classes sociais usam signos linguísticos para conceituar e avaliar a mesma realidade extradiscursiva expressando seus interesses específicos de classe, os signos tornam-se pluriacentuados. (LÄHTEENMÄKI, 2012, p. 106).

Oportuno lembrar aqui que o signo ideológico, na concepção de Volóchinov é sempre material, ou seja, é sempre um objeto que retrata ou refrata uma dada realidade. Isso significa dizer que a ideologia se concretiza materialmente nas enunciações. Mika Lähteenmäki a esse respeito afirma: “Para Volóchinov, os pensamentos e as experiências interiores devem ter necessariamente um corpo material, isto é, apenas existem em algum tipo de material semiótico.” (LÄHTEENMÄKI, 2012, p. 108).

Nesse ponto, consideramos oportuno esclarecer que de acordo com Volóchinov (2019) o material que constitui a língua é diferente, em essência, do material de todas as demais linguagens. A língua não permite tanta maleabilidade tal como outros materiais, como por exemplo, o mármore, o bronze, a argila. Isso porque, como afirma Volóchinov (2019), “Ela (a língua) não pode ser alongada, nem encurtada, tampouco é possível atribuir-lhe, por vontade própria, uma significação inadequada, totalmente outra”. (2019, p. 236). Se pensamos na obra literária que subverte – alguns completamente – o uso comum da língua, mesmo aí há limites para essa subversão, de

modo que, mesmo na literatura, nas metáforas inusitadas, na palavra quase totalmente outra, há certa adequação ao que se construiu socialmente. “Existem determinadas leis linguísticas cuja violação resulta em incompreensão.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 237).

A diferença da língua com demais materiais, tal como mármore, argila, ferro etc. é que esses materiais, fora do enunciado concreto nada significam. Diferente da língua que significa a priori, ainda que o sentido não tenha se concretizado. O escritor trabalha com um material que tem partes trabalhadas anteriormente, as quais ele pode subverter completamente, mas sem burlar por completo as leis da língua. Nesse contexto, a linguagem nomeia/organiza a realidade e, ao mesmo tempo, legitima as estruturas de poder e estratificação social desde os primórdios da sociedade humana. Isso implica que o modo de se inserir no mundo, na realidade, está sempre vinculado às possibilidades da linguagem de que dispõe, do contexto sócio-histórico-ideológico em que se situa.

Aqui importar considerar, tal como Volóchinov, que a consciência é forjada a partir da linguagem. A consciência sem palavras não é nada.

Ao observarmos nós mesmos, veremos que, no final das contas, nenhum ato de consciência pode ocorrer sem o fluxo de palavras. Mesmo que surja em nós uma sensação puramente fisiológica, por exemplo, a sensação de fome ou sede, para ‘sentir’ essa sensação e torná-la consciente é necessário expressá-la de algum modo dentro de si, encarná-la no material do discurso interior. Desde o seu princípio, essa expressão de uma necessidade puramente fisiológica é, assim como a própria vivência, condicionada pela existência social, ou seja, por aquele meio no qual vivemos. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 254).

Esse fato se desdobra em outro de que toda vivência, experiência vivida, promoverá uma expressão orientada socialmente. “[...] toda ‘expressão’ de uma ‘vivência’ é o documento de um acontecimento social[...]”. (VOLÓCHINOV, 2019, p.257 – grifos do autor).

De tudo o que foi posto acima, resumimos, o que muito se tem propagado no meio acadêmico acerca do caráter ideológico da linguagem, ou seja, a palavra não é apenas expressão de uma ideia, representação de uma dada realidade, ela sempre evidencia uma tomada de posição, tem inevitavelmente um tom, uma valoração, um aspecto axiológico, revelando um sujeito socialmente organizado. Essa presença inevitável do sujeito é preponderante quando a proposta é pensar a questão do ensino/aprendizagem e, nesse sentido, a teoria do Círculo bakhtiniano e o pensamento de Paulo Freire se coadunam perfeitamente.

Acreditamos que essa perspectiva dá o tom, a direção, em relação ao ensino/aprendizagem de língua materna no sentido dos objetivos a se perseguir, bem como na metodologia e transposição didática dos conteúdos trabalhados, tendo em

vista a leitura/escrita, os multiletramentos. Nessa direção, pensamos que o papel do ensino/aprendizagem de língua materna seja levar os educandos a compreenderem com clareza os processos de orientação e regulação tanto no que diz respeito às formas linguísticas e ao modo de operar dos gêneros discursivos, quanto à ordem geral dos discursos que implica necessariamente as estruturas de poder estabelecidas. É função da escola pensar estratégias e métodos para o desenvolvimento da conscientização de que estar na linguagem significa dar respostas, assumir um lugar, promovendo um florescimento do ser que, para nós, está vinculado ao desenvolvimento, à ampliação do repertório de gêneros discursivos orais e escritos das diversas linguagens que povoam a sociedade contemporânea, pois quanto maior o domínio dos modos de regulação e orientação dos gêneros discursivos, maior a possibilidade de atuação no mundo.

E aqui, como já bastante discutido, é essencial mencionar, ainda que brevemente, toda a problemática de um ensino/aprendizagem voltado apenas para os aspectos formais da língua. Essa estratégia de ensino/aprendizagem considerando a língua um sistema, um código, desvinculada dos modos de produção/recepção com todas as implicações sócio-histórico-ideológicas tem produzido, juntamente com outros tantos fatores, em larga escala, a exclusão de um grande contingente de indivíduos que não conseguem equacionar os desafios e dificuldades para transcender as limitações que essa estratégia de ensino/aprendizagem proporciona.

Nessa direção, entramos na questão da multimodalidade em relação ao ensino/aprendizagem de LP.

## **2- Multimodalidade<sup>2</sup> e o Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa**

É imperioso observar que o aparecimento de novas tecnologias sempre provoca mudanças nas relações e institui novas linguagens. Na contemporaneidade, com o advento da internet e, mais recentemente, com o avanço da Inteligência Artificial, mudanças profundas se operam a todo instante em todos os âmbitos das

---

<sup>2</sup> Segundo Jewit (apud JESUS e VIEIRA, 2016, p. 131), a multimodalidade comporta três princípios interligados: I- todos os recursos (visuais, falados, gestuais, escritos, etc.) colaboram para a construção do sentido; II- tais recursos estão embasados nas práticas sócio-culturais compartilhadas; e III- todo ato comunicativo é regulado por normas, regras, que operam no contexto de produção e recepção atravessados pelo caráter ideológico, pelos valores, pelas intencionalidade nas diversas esferas sociais. Na teoria linguística russa, mais especificamente, em Jakubinskij (2015), aparece o termo multifuncionalidade para designar esse tipo de enunciado, multimodal. Nas demais obras do chamado Círculo de Bakhtin não há um termo específico para designar esse tipo de texto. Essa terminologia é usada majoritariamente nos estudos da linguística textual e nosso trabalho se posiciona na perspectiva discursiva, mas, por não encontrar um termo que defina esse tipo de enunciado melhor do que multimodalidade, optamos por adotá-lo.

relações humanas, as familiares, profissionais, redes de amizades, etc. Essas mudanças se configuram, sobretudo, na maneira como se dão as interações, alterando as formas de comunicação, instituindo novas concepções de tempo e espaço. Vivemos na simultaneidade, tudo ao mesmo tempo e no mesmo lugar, a chamada fase da ubiquidade. Por isso, o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura/escrita se torna mais complexo, demandando novas estratégias educacionais.

Tal fato provoca modificações significativas nos modos de ler/escrever e fazer circular os enunciados concretos na sociedade. Nesse contexto surgem, obviamente, novos gêneros discursivos (multimodais) em virtude das novas tecnologias que demandam necessariamente novos letramentos, já não basta mais ter em vista o verbal, é preciso colocar a língua verbal em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagens e, agora também, porque não dizer, levando em conta os algoritmos<sup>3</sup>.

Esses enunciados multimodais extrapolam os limites dos ambientes digitais, invadem quase todas as mídias em todas as esferas de atividades. Essas mudanças, por provocarem modificações significativas nos modos de ler/escrever e fazer circular textos na sociedade, colocam muitos desafios aos letramentos escolares.

Antes de adentrarmos mais especificamente na questão da leitura/escrita desse tipo de enunciado multimodal, importa refletir sobre o caráter ideológico que acompanha todo o discurso acerca desse aparato tecnológico como o grande salvador de vidas e sociedade. Segundo Barreto (2009) existe a construção de um discurso que sustenta esse imaginário messiânico com a promessa de que uma nova tecnologia proporciona uma sociedade mais solidária e uma vida mais fácil. Essa parece ser a justificativa de todo progresso empreendido pela humanidade. No entanto, parece

---

<sup>3</sup> Importante pontuar aqui o conceito de algoritmo e sua relação com ideologia. Algoritmo, na computação, é uma sequência finita de ações ou instruções que indicam um conjunto de passos a serem seguidos com a finalidade de resolver um problema ou realizar determinada ação. São regras e procedimentos precisos, não ambíguos, padronizados, que apontam para uma sequência de operações a serem realizadas de acordo com dado interesse. Segundo Araújo (2021, p. 470), em artigo versando sobre ideologia e algoritmo: “De modo geral, o algoritmo define-se como uma receita lógica que diz como um programa de computador ou de inteligência artificial deve executar uma tarefa de maneira a imitar e/ou interagir com o comportamento humano, como se fosse uma ideia com vida própria.[...] Esse fenômeno adquire profundidade ontológica à medida que uma receita computacional se torna capaz de imitar a inteligência humana ao ponto de que o algoritmo executa uma tarefa de maneira autônoma, ao mesmo tempo que interage com os próprios seres humanos. Este processo pode envolver desde traçar a melhor rota para uma viagem, passando pela capacidade de tomar decisões no mercado financeiro<sup>6</sup>, ou ainda, sugerir, decidir e até mesmo modelar subjetivamente os sujeitos conectados, desde os seus desejos e afetos até os seus posicionamentos políticos. Assim, os indivíduos vivenciam a sua realidade por meio da experiência dos aplicativos, de modo que o algoritmo se torna capaz de determinar as suas condutas, não apenas de consumo, mas também afetivas, políticas, e culturais como um todo”. Para maior esclarecimento do tema, ver artigo: ARAÚJO, Wecio P. A ideologia na era digital: A imagem e os algoritmos como formas tecnológicas de dominação social. In: **ethic@**, Florianópolis, v. 20, n. 2, 461-488. Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/82589>



falacioso, pois a cada progresso há um esquecimento das promessas anteriores que não se concretizaram. Na verdade, trata-se de atividade econômica/capitalista e que, tal como qualquer outra, tem por fim os lucros acima de tudo. Dessa maneira, não há como pensarmos em avanço tecnológico ou qualquer outra atividade humana sem considerarmos a questão da linguagem e dos valores ideológicos que acompanham esses avanços. Até porque nosso objetivo final diz respeito ao ensino/aprendizagem da leitura/escrita, das demandas de letramento, o que pressupõe necessariamente a construção dos discursos.

Nesse contexto, Barreto (2009), citando o autor Matellart, afirma haver uma despolitização no novo léxico que povoa esse discurso que versa sobre o poder das tecnologias de informação e comunicação. A profusão de novas palavras que se naturalizam e fabricam novos sentidos sem que haja tempo de praticar contra elas a dúvida metódica e identificar o lugar de onde falam seus inventores e seus operadores. Isso é facilmente identificável quando pensamos no uso do celular, por exemplo. Ou seja, somos capturados sem tempo para refletir na proposta que parece tornar o mercado soberano. A proposta é uma comunicação sem fim, sem limites, para um progresso sem fim e sem limites, o que pode ser facilmente comprovado em várias campanhas publicitárias de internet, de celular, de aplicativos etc.

Importante lembrar que as questões discursivas não se limitam ao nível das palavras, as escolhas do léxico estão atreladas certamente ao gênero que inclui outros tantos elementos que comportam todo o contexto de produção e recepção.

Ainda, seguindo as reflexões colocados por Barreto (2009), há, nesses discursos, um pressuposto que objetifica as tecnologias de informação e comunicação a partir da racionalidade técnica como se elas pudessem ser pensadas fora das relações que as engendram, como se fossem determinantes de processos em que também estão enredadas. É como se essas tecnologias produzissem uma revolução por si mesmas (não há um sujeito humano por trás) que remete a outras revoluções com ênfase na educacional, favorecendo a despolitização das análises, o silêncio acerca da aliança entre as tecnologias de comunicação e o mercado, fabricando um novo senso comum. Ninguém questiona o valor, a funcionalidade, a necessidade, como se fosse um processo imperioso, sem opção, sem volta, o que parece ser mesmo, mas não pela tecnologia em si, mas pelo modo como se operam esses processos, tendo em vista o sentido político que assume, como esse discurso se realiza:

O espaço global é representado como entidade [...] o presente simples se torna indeterminado, representando passado e futuro apenas como datas pré e pós [...] A modalidade das representações acerca dos processos e relações no tempo-espaço global é epistêmica e categoricamente assertiva: afirmações sem qualquer modalização representam os processos como sendo reais, acontecendo [...] Os atores nos processos materiais são não humanos, inanimados (“novas

tecnologias”, “novos mercados”) ou nominalizados (“mudança”), e o ator no processo verbal é “este novo mundo”. O espaço-tempo global é representado como processos sem agenciamento humano. (FAIRCLOUGH, apud BARRETO, 2009, P. 31,32)

Há assim um apagamento dos sujeitos para as mudanças preconizadas. Ou seja, é como se as mudanças não dependessem de agentes personificados.

Toda essa reflexão acerca do discurso, que envolve o surgimento e desenvolvimento de novas tecnologias, novas linguagens, deve estar no radar de quem trabalha com educação, principalmente, ensino/aprendizagem de leitura/escrita, dos multiletramentos.

### 3- O enunciado multimodal na sala de aula - Multiletramentos

Como já explicitado, ler/escrever na atualidade demanda uma série de associações de signos. E a tendência é isso se tornar cada vez mais complexo, faz parte da evolução humana. Os textos são construídos com multissistemas, diversos sistemas semióticos, exigindo atividades cognitivas neuropsicológicas dos leitores. A leitura sempre exigiu essas atividades cognitivas, mas com a evolução das tecnologias elas vão se aprimorando, se tornando mais complexas.

Um enunciado configura-se como uma resposta única e irrepetível que gera outras tantas respostas, está necessariamente ligado a um ato enunciativo-discursivo. As mudanças da vida contemporânea, mencionadas acima, trazem à tona um novo tipo de enunciado, bastante recorrente nas práticas discursivas orais e escritas, cujo sentido se realiza por um conjunto de modos semióticos, isto é, enunciados híbridos que envolvem imagens, fotos, gráficos, falas, movimentos, sons, cores etc.. Isso, como já esclarecido em nota anteriormente, configura o que chamamos de multimodalidade, provocando mudanças impactantes nos modos de ler/escrever.

Nessa direção, consideramos produtivo associar diferentes maneiras de aprender com diferentes tecnologias, tendo em mira a demanda que a escola tem de compreender como operam essas tecnologias e de como se organizar para a educação dessa e de novas gerações.

Nesse ponto, é pertinente abordar, ainda que brevemente, o conceito de letramento e conseqüentemente multiletramento. Segundo Kleiman (2005), em meados da década de 80, houve a necessidade, para os estudiosos do ensino/aprendizagem de língua, de um conceito mais amplo, que remetesse aos aspectos sócio-históricos-ideológicos acerca da leitura/escrita. Assim, surgiu, na “[...]literatura especializada, o termo *letramento*, para se referir a *um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais*

*amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.* (KLEIMAN, 2005, p. 21 – grifos da autora).

Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas exerce essas atividades nas práticas sociais, é o envolvimento do indivíduo no mundo da escrita, seja criança, jovem ou adulto. Configura como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura/escrita que se estabelece em graus de domínio, do mínimo ao máximo, lembrando que o mínimo nunca é zero, ou seja, uma vez que o ser está imerso na linguagem, será irrevogavelmente convocado a participar do jogo, a dar resposta, o que implica ler/escrever de alguma forma, ainda que o indivíduo não seja escolarizado. Em outras palavras, existem indivíduos analfabetos que possuem práticas sociais que incluem leitura/escrita, participando de eventos de letramentos. Em contrapartida pode haver indivíduo alfabetizado com um nível baixo de letramento. Constata-se que nas sociedades letradas, ocorre tanto o letramento das práticas orais, quanto da escrita, no próprio processo de socialização, nas interações discursivas às quais o indivíduo é submetido.

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 10)

Compreender o sentido numa dada situação implica conhecer os modos de interação em que as trocas verbais ocorrem, o que significa compreender (ou dominar) os gêneros discursivos.

Ainda segundo Kleiman:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (KLEIMAN, 2005, p. 2).

Acreditamos que o que eleva esse grau de letramentos ou multiletramentos – tendo em vista que a sociedade contemporânea está imersa no que denominamos enunciados concretos multimodais - é o domínio cada vez maior dos gêneros discursivos que possibilitam as práticas discursivas e, nesse caso, a escola, como uma das maiores agências de letramentos, pode colaborar nesse processo, de modo que, quanto maior a escolarização do indivíduo maior poderá também ser os seus multiletramentos.

É sabido que o exercício efetivo da cidadania passa necessariamente pelo domínio da leitura/escrita das diversas linguagens, pois vivemos numa sociedade onde o aparecimento de novas tecnologias provoca o surgimento de novas linguagens com novos gêneros e subgêneros que exigem, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de letramentos múltiplos. A incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos os processos interacionais, mas também na maneira como professor e aluno interagem num mundo multimidiático. É papel da escola tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para o desenvolvimento do que designamos multiletramentos.

Colocado o conceito de multiletramentos, é essencial mencionar a concepção de leitura e escrita, concebida aqui, como práticas que coexistem, uma vez que o conceito de letramento/multiletramento está necessariamente associado à leitura/escrita, que na perspectiva bakhtiniana é sempre ação responsiva.

#### **4- Estratégia metodológica em sala de aula – Pensando caminhos**

Tendo em vista a singularidade dos educandos e a condição *sine qua nom* de que não se pode pensar ensino/aprendizagem sem considerar o sujeito e todo seu contexto sócio-histórico, não há como prescrever um único método que seja a panaceia capaz de promover o ensino/aprendizagem para todos com sucesso. Há, necessariamente, que haver conhecimento, tanto das peculiaridades dos aprendizes - já que “[...] o método é uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos”. (KLEIMAN, 2005, p. 34) - quanto a diversos procedimentos metodológicos.

A questão do método não é da conta do especialista, nem do governo, segundo o mesmo documento. É do profissional que melhor conhece o aluno: o professor. Daí a importância de abandonar a procura constante do método perfeito e a incessante transformação de toda novidade científica em método. (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Para pensar estratégias de ensino/aprendizagem da leitura/escrita, tendo em vista a multimodalidade e multiletramento, o caminho segue essa perspectiva de que é preciso considerar a prática pedagógica como uma prática política (Geraldi, 1997), ou seja, tem como um de seus elementos norteadores o contexto sócio-histórico-ideológico, considerando necessariamente o educando em sua singularidade e autoria. Isso implica uma educação reflexiva que leva em conta que as atividades escolares precisam prever conteúdos que propiciem o aluno a mobilizar conhecimento do que é socialmente significativo para sua inserção social de modo crítico e ativo.

Partindo do pressuposto do que foi apresentado até aqui no que diz respeito à concepção de língua(gem), multimodalidade, multiletramentos e leitura/escrita, a proposta pedagógica carece de traçar estratégias para a compreensão das regras que orientam e regulam as relações sociais no que diz respeito ao uso da linguagem verbal e de outras tantas linguagens que se misturam na construção de enunciados concretos multimodais. É preciso compreender com clareza as regras do jogo. E a mais significativa talvez seja a de compreender os processos sócio-histórico-ideológicos, que todas as relações são possibilitadas apenas através da linguagem (em que nos constituímos) que, por sua vez, carrega valores que estão a serviço de determinados interesses.

Para Bakhtin a autoria é caracterizada, entre outros elementos, pelo tom apreciativo, ou seja, pela visão de mundo que se concretiza no discurso. Entretanto esse tom apreciativo nem sempre é fruto das reais intenções do indivíduo no ato discursivo, na grande maioria das vezes configura repetições mecânicas dos aspectos sócio-histórico-ideológicos em que se foi forjado. “A palavra da língua é sempre uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva.” (Bakhtin, 2002, p. 100). Assim, para o desenvolvimento das práticas de multiletramentos, há que se pensar uma estratégia de ensino/aprendizagem da língua materna que direcione para a conscientização de que estar na linguagem significa dar respostas, ocupar um lugar, compreendendo a linguagem como constitutiva, que reflete e refrata o caráter social, histórico, ideológico, servindo a determinados interesses e, ainda, que tais práticas discursivas são reguladas para estabelecimento ou rupturas de poder estabelecido. Ou seja, na ordem geral dos discursos há a orientação e regulação tanto das estruturas de poder já estabelecidas quanto as intenções de rupturas ou manutenção. Ler e produzir enunciados multimodais, ou de qualquer natureza, competentemente implica ter a compreensão desse processo. É função, assim, do projeto pedagógico pensar estratégias e métodos para o desenvolvimento dos multiletramentos nas diversas linguagens e gêneros discursivos que povoam o mundo contemporâneo.

Necessário redimensionar os processos de leitura/escrita para enfrentar a profunda reorganização que vive o mundo da linguagem. É inevitável levar em conta a diversidade de gêneros discursivos multimodais que invadem as atividades humanas. Assim, como o advento da escrita alfabética estabeleceu a necessidade de pensar estratégias e métodos para o ensino/aprendizagem da escrita da modalidade oral, coloca-se na atualidade o desafio de pensar a leitura/escrita nas múltiplas modalidades de linguagem, fazendo com que o cidadão se aproprie e domine um número cada vez

maior de gêneros discursivos para atuar de modo positivo, crítico e efetivo no mundo/vida.

Para tanto é preciso conhecimento dessas linguagens e compreensão de suas “gramáticas” (modos de orientação e regulação do gênero), sobretudo no processo de formação do professor para que ele, como educador, não seja apenas um consumidor passivo, um mero expectador, mas saiba apropriar-se de um número cada vez maior de gêneros discursivos no âmbito das diversas linguagens, dominando minimamente suas gramáticas com o intuito de pensar estratégias de ensino/aprendizagem, de agenciamento dos multiletramentos. Nesse caso, há que ter espaço, na sala de aula de língua materna, para o cinema, a TV, a fotografia, o jornal, e principalmente para mídias virtuais, as novas tecnologias de informação e comunicação que interferem sobremaneira nas demais.

Acrescentamos que, desse modo, para construir sentidos em enunciados multimodais, há que se ter estratégias de análise da diversidade de signos que os compõem. Isso significa dizer que essa análise se dá nem sempre de modo aleatório e espontâneo, antes exige certo aprimoramento em fazer conexões entre as diversas linguagens e modalidades que compõem os diversos gêneros discursivos.

Isso implica seleção das informações verbais, organização das informações da sintaxe visual, integração das informações verbais e não-verbais, percepção do todo unificado do sentido que se constrói através da integração das diversas linguagens, conteúdos e materiais. Trata-se, assim, da ativação de diversas capacidades linguística-enunciativa-discursivas.

A compreensão desses processos cognitivos complexos que se realizam na leitura/escrita desses tipos de enunciados carece de ser objeto de estudo, análise e pesquisa para o ensino de língua materna na educação básica, tendo em vista a complexidade que envolve essa leitura/escrita e conseqüentemente os multiletramentos demandados, os diferentes recursos para a compreensão de determinado enunciado concreto.

Nessa direção o ensino/aprendizagem de língua materna pressupõe, necessariamente, a leitura/escrita em múltiplas linguagens e seus respectivos gêneros discursivos que comportam necessariamente uma arquitetura que inclui forma composicional, tema, acabamento estético, entonação apreciativa, autoria, estilo e destinatário. E, ainda, aponta necessariamente para o caráter sócio-histórico-ideológico (MEDIÉVEDEV, 2012).

Tendo em vista essa arquitetura do gênero discursivo, é justo considerar os multiletramentos em função da vida, das relações sociais, compreendendo, como já apontado, que estar na linguagem implica irrevogavelmente dar respostas. É absolutamente necessária essa compreensão da linguagem indissociada do sujeito

para que possa haver uma apropriação, domínio e aumento de repertório de gêneros discursivos nas diversas linguagens, nas variadas esferas de atividades.

Qualquer gênero discursivo de qualquer linguagem não pode ser tomado isoladamente, pois a linguagem existe num processo dialógico permanente e só nessa condição os sentidos se estabelecem. Os gêneros discursivos só podem existir na sua relação com outros. O desenvolvimento dos multiletramentos passa pelo entendimento dessa dialogicidade, ou seja, eles (enunciados) se conectam, estabelecendo uma rede de relações e interações discursivas.

Nesse contexto a aula de Língua materna deve ter espaço para o aluno criador, propiciando condições de conscientização do lugar assumido nas respostas dadas, avaliando essa posição. É indispensável operar dialogicamente tanto no que diz respeito às estratégias metodológicas quanto ao conteúdo, abordando as diversas linguagens com a consciência de que o que faz a diferença e constrói sentidos que orientam e regulam o mundo não é o aparecimento em si de novas linguagens, mas o uso que delas se faz, identificando as relações que se estabelecem, a maneira como são empregadas e aos interesses que atendem. E nesse contexto é preciso dominar as regras e normas que regulam os diversos gêneros discursivos.

## 5- Enunciado concreto multimodal

De modo geral, quando vemos exemplos de estratégias de uso de enunciados multimodais para o ensino/aprendizagem de leitura/escrita, deparamo-nos com posicionamentos ingênuos que ficam na superfície textual, quando não utilizam uma abordagem tradicional para conceituação de normas gramaticais. Na perspectiva que trabalhamos, tendo, como já mencionamos, a concepção de língua, considerando necessariamente o aspecto discursivo, é imperioso tomar o enunciado concreto, seja ele qual for, tendo em vista os vários elementos que o constituem, sobretudo identificando o sujeito de discurso que revela os aspectos sócio-histórico-ideológicos.

Desse modo, imprescindível propor os questionamentos que apontam para o processo interacional que configura os gêneros de modo geral: Quais elementos constituem o gênero discursivo? Quem é o enunciador? A quem se dirige? A que interesses atende? De que modo usa a língua para atender seus interesses? Obviamente essas questões estão materializadas nos aspectos linguísticos e enunciativos e somente em função desses aspectos discursivos justifica-se conceituar e descrever os elementos, as normas gramaticais da língua. Reiteramos que nosso intuito é propor reflexão, atentando para o multiletramento, que comporta necessariamente a leitura de enunciados concretos que circulam na web, entre outros, dominando chaves de leitura que promovam posicionamento crítico e não apenas consumo de dado conteúdo.

Tomamos, assim, como corpus o clipe *Jão e Anitta*<sup>4</sup>. Ao propormos a análise de um clipe musical, levamos em conta o número de acesso que esse tipo de enunciado tem entre os jovens da educação básica, sobretudo os do Ensino Médio, o que favorece certamente o interesse para a leitura e discussão do tema. Além disso, consideramos que um gênero pode abrir caminho para outros com a mesma temática. E, nesse sentido, julgamos que pode ser favorável associar um poema romântico de Castro Alves<sup>5</sup>, oportunizando a leitura de cânone de nossa literatura, para uma proposta de leitura comparada dos enunciados, uma vez que ambos tratam do amor com entonações trágicas, envolvendo certa violência e sofrimento.

Para proceder a análise do corpus em questão, inevitável trazer a teoria bakhtiniana acerca do conceito de gênero discursivo. De acordo com pesquisa anterior (LIMA, 2019, p. 136),

O conceito de gênero, na perspectiva bakhtiniana, constitui-se numa indicação interacional, o modo como a relação vai ocorrer entre os interlocutores. Assim, o que define o gênero é a natureza interacional que ele cria, estabelece, propõe. Dessa maneira, o gênero é uma ação responsiva e constitui-se de um todo orgânico submetido a suas próprias leis, é uma arquitetura complexa que comporta, de modo indissociável, vários elementos: 1-unidade temática, 2-acabamento estético, 3-forma composicional, 4-intencionalidade, 5-entonação apreciativa, 6- estilo, 7-material, 8- autoria, 9- destinatário/plateia, 10- conteúdo temático, 11-autoria, 12- tema, 13- esfera de produção e circulação, etc. importante ressaltar que não há uma hierarquia entre esses elementos que compõem a organicidade do gênero. É um todo orgânico, indivisível em que todos são elementos são fundamentais e estão servindo a um projeto discursivo de um determinado sujeito.

Desse modo, ao ler um dado enunciado, inexoravelmente a leitura nos leva para as condições de produção/recepção, para as questões mencionadas acima, ou seja: Quem é o enunciador? A quem se dirige? Quais os elementos que constituem esse gênero discursivo? Como podemos identificar o projeto discursivo?

Certamente no enunciado destinado ao entretenimento ou à publicidade, textos que encontram o destinatário, às vezes, desarmado, essas questões não são óbvias, não estão explicitadas de modo direto. Tal como diz Carlos Drummond de Andrade no poema “Procura da poesia”<sup>6</sup>: “chega mais perto/ Cada uma/ tem mil faces secretas sob a face neutra/ e te pergunta, sem interesse pela resposta,/ pobre ou terrível que lhe deres:/ Trouxeste a chave?”, é necessário ter certas “armas” para ler. Para qualquer leitura crítica, há que se ter a chave. Consideramos que adquirir as

<sup>4</sup> Disponível em: <https://youtu.be/xDILe1xP2qI>

<sup>5</sup> Texto no anexo.

<sup>6</sup> Carlos Drummond de Andrade. *Procura da poesia*. In: Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.



chaves de leitura, quaisquer que sejam, implica também compreender e dominar os modos orientadores e reguladores do gênero.

Assim, de acordo com essa concepção, tanto a análise de pesquisa quanto as atividades de ensino/aprendizagem devem ter como ponto de partida o gênero discursivo, identificando seus elementos constitutivos. E aqui, importante pontuar que a transposição didática promove alterações na recepção do gênero. A situação em sala de aula sempre cria um simulacro, uma vez que se trata de levar dado conteúdo de modo didatizado, sendo, portanto, produzido e recebido num contexto artificial. No entanto, isso não dissolve totalmente o gênero e nessa proposta, há que se considerar necessariamente seus elementos constitutivos. Entretanto, nem sempre é possível separar todos os elementos que constituem o gênero em um enunciado. Alguns certamente são fáceis de identificar, analisar e apontar no texto, a forma composicional é um deles. Outros, às vezes, estão de tal forma amalgamados que só é possível observar na totalidade da arquitetura construída. Desse modo, entraremos na análise dos dois enunciados e a seguir expor alguma possibilidade de entrelaçamento dos dois, o que pode inspirar atividades de leitura/escrita em sala de aula.

Iniciamos com o clipe de Jão e Anita. O clipe, com duração de 3 minutos e 48 segundos, apresenta a cantora Anita e o cantor Jão, inicialmente encenando uma situação de briga conjugal e a seguir em um palco (ambientado em estilo de programa da década de 70) apresentando para um público. Aparece logo em seguida o título da música (Pilantra<sup>7</sup>) que toma toda a tela e Jão começa a executar a canção, com bailarinas e bailarinos coadjuvantes. As bailarinas lembram as antigas chacretes. No cenário e nas roupas do cantor e das(os) bailarinas(os) predominam as cores preto, vermelho e branco, criando um clima de erotismo e, ao mesmo tempo, dramático. No meio da canção a cantora Anita começa a aparecer na tela, em silêncio, apenas fazendo algumas expressões faciais e logo em seguida aparece vestida de vermelho, descendo grande escada, realizando o dueto musical com Jão. A seguir, tira parte do vestido, ficando apenas com maiô vermelho, tal como as demais dançarinas. A coreografia da cantora juntamente com os(as) bailarinos(as) é provocantemente sensual. Em meio à música e às cenas de danças intercalam-se imagens de jornais e armas de fogo. Em seguida, a cantora empunha uma metralhadora e dispara por alguns segundos em cima do cantor. Há cena de sangue inundando o cantor, a plateia e ele cai como morto. Ela continua cantando: “Amor/ Eu quero te dizer que nada/ Vale mais do que minha sentada/ Eu tô dizendo na tua cara”. O cenário fica coberto de sangue e o cantor, no chão como morto, retoma a canção, respondendo: “Amor/ Eu sempre fui desse jeito (jeito, jeito)/ Mas deixa de ser assim/ Eu tô dizendo na tua cara/ Volta pra mim/ Vai/ Louca/ Desse nosso jeito, mas não é porque eu te odeio/ que eu não posso mais beijar

---

<sup>7</sup> Letra no anexo

tua boca (vai, vai).” Ele se levanta, o casal se une e se beija lambuzado de sangue. Continuam o canto e a dança, em dado momento parece haver uma interdiscursividade com o filme *Flash Dance*, pois uma ducha cai em cima de Anita. As cenas vão se alternando com imagens que sugerem a prisão da cantora e manchetes de jornal e ao fim os dois estão embaixo da ducha, finalizando o clipe.

Dos elementos constitutivos importa apontar primeiramente que se trata de um gênero da esfera artística, circulando na internet. O clipe engloba necessariamente a parte visual, de modo que ouvir apenas a música ou apenas ler a letra da canção, a experiência será outra e, obviamente, outro gênero. Isso significa dizer que a esfera de circulação do enunciado, diz muito sobre ele, embora possa haver suportes que caibam toda sorte de gênero, como facebook, por exemplo. Nesse caso, tratando-se de um clipe musical, há sempre uma encenação da letra da música. Esse “enredo” encenado, se assim podemos chamar, constitui parte da forma composicional do clipe, juntamente com a canção executada, o que aponta também para o que caracteriza o estilo desse gênero. O acabamento estético, na perspectiva bakhtiniana, está relacionado ao modo como os demais elementos são enformados e está diretamente ligado ao projeto discursivo do enunciador. E aqui, todo o clipe está direcionado a veicular a letra da canção que tem como temática um relacionamento conjugal de amor e ódio, marcado por um tempo e por certos valores sociais. Nesse caso, há que se considerar, em contraponto com o poema romântico, a posição da mulher. No poema de Castro Alves, embora haja um discurso direto da musa, a voz central é dele. No clipe, a posição feminina é completamente outra. Ela é protagonista e também carrega valores, eminentemente masculinos, de uma violência urbana contemporânea. O material que constrói o clipe comporta a letra da canção, a cena fílmica, a melodia, as cores que compõem as cenas, a interpretação dos cantores etc. e tudo está associado, como já mencionado, no acabamento estético, para cumprir um dado projeto discursivo destinado a um determinado público. Cumpre ainda acrescentar que essa organização estética do enunciado, o acabamento, que significa o modo como os elementos do gênero são amalgamados, aponta necessariamente para a autoria, configurando uma assinatura. No caso desse clipe, embora haja um estúdio e, certamente, um grupo de pessoas que o realizaram, podemos dizer que quem assina é João e Anitta.

Ao trazermos o poema de Castro Alves, o intuito não é analisá-lo em toda a sua riqueza literária, mas identificar as características do gênero, possibilitando inspiração para atividades práticas que promovam a leitura de textos clássicos. A proposta de leitura de enunciado artístico em sala de aula deve, como sempre, ter em vista o caráter dialógico, deixando aberta a leitura, franqueando a palavra dos discentes para possíveis interpretações. Entretanto, cabe ao professor direcionar para o conhecimento do gênero, dos aspectos sócio-históricos que envolvem o enunciado.

Quanto ao poema, situamo-lo como um enunciado romântico que explicita toda a Estética desse movimento, revelando seu tempo/espço. Novamente é preciso atentar-se para as características desse gênero e situá-lo também como da esfera artística. Em relação à temática, o poema versa sobre o amor apaixonado, dramático e atravessado, ao mesmo tempo, de prazer e dor, algo que também se percebe no clipe de Jão e Anitta. A forma composicional (versos, estrofes e rimas), o estilo genérico, o material (palavras da língua portuguesa), a entonação apreciativa do eu-lírico, tudo é enformado, organizado esteticamente, revelando uma autoria, uma assinatura, nesse caso, Castro Alves.

Pode-se pensar numa comparação entre os dois enunciados, fazendo uma tabela em que, na medida do possível, sejam listados os elementos genéricos dos enunciados, fazendo contraponto, em relação à temática, à posição da mulher, ao contexto sócio-histórico, aos valores axiológicos veiculados, ao suporte de publicização, ao destinatário etc.

É possível ainda, proceder análise mais sofisticada em relação ao tema do amor romântico e ao comportamento erótico que envolve sadismo/masochismo, tanto no clipe: “vai/Louca/Desse nosso jeito, mas não é porque eu te odeio/Que eu não posso mais beijar tua boca (vai, vai)”; quanto no poema de Castro Alves: “Ai! morde! que doce é a dor/Que me entra as carnes, e as tortura!/Beija mais! Morde/mais! que eu morra de ventura,/Morto por teu amor!.”

Em relação a essa análise da temática e dos valores axiológicos que atravessam os dois enunciados, importa questionar acerca do caráter ético que envolve o clipe, quando a cantora despeja uma chuva de balas no parceiro. Essa violência que, por séculos, foi empreendida majoritariamente pelos homens, no clipe é realizada pela mulher que parece incorporar o comportamento masculino de outrora e até legitimado em certas ocasiões. É uma discussão necessária e pertinente à leitura desse enunciado, atentando para seu caráter ético.

No caso da análise dos enunciados, é importante que a leitura do professor não se imponha autoritariamente à dos discentes, antes, possa servir de incentivo para que a responsividade ocorra de maneira fecunda e ética, promovendo uma leitura como resposta, como ação em que haja posicionamento do sujeito.

## Considerações Finais

Finalizando, pontuamos que há a necessidade de compreender o contexto em que o aluno vive, bem como suas práticas discursivas que revelam determinado lugar social. O desenvolvimento da capacidade discursiva nas modalidades tanto oral como escrita, a nosso ver, passa necessariamente pela assunção (ou descoberta) desse lugar. O ensino/aprendizagem de língua materna na educação básica não pode perder essa perspectiva. Há que ter, necessariamente, conscientização de que a linguagem atravessa e constitui o sujeito que se concretiza responsivamente na linguagem, com todas as implicações com as condições de produção/recepção que revela o caráter social, histórico, ideológico.

Para exercer sua cidadania efetivamente é necessário o domínio efetivo dos princípios de regulação e orientação dos diversos gêneros discursivos das diversas esferas de atividades humanas. Ao pensar nas atividades de leitura/escrita, considerando a atual necessidade dos multiletramentos, o docente precisa saber que o domínio de um dado gênero passa pelo seu conhecimento, uso e posteriormente análise de seus elementos.

Concluindo, é justo que o profissional de letras, que atua na educação básica, tenha em vista que o desenvolvimento da leitura/escrita dos gêneros discursivos passa necessariamente pela conscientização das regras do jogo social (possível apenas na linguagem). A linguagem cria o mundo, forja subjetividades, carrega valores, intenções, crenças etc. O indivíduo autônomo e participativo é aquele que, conhecendo as regras do jogo humano, é capaz de estabelecer valores e assumir responsabilidades pelas escolhas. Acreditamos que o papel educativo possa se assentar nessa perspectiva de que estar na linguagem significa fazer parte de uma cultura que carrega valores axiológicos e que participar, dar respostas é um processo sem álibi (BAKHTIN, 2010), portanto, é preciso saber quais respostas estão sendo dadas e assumir as responsabilidades por elas. Essa postura só é viabilizada se a escola adota uma atitude de diálogo, considerando as práticas discursivas do estudante, tendo em vista o lugar que ele ocupa, as respostas que dá e o porquê dessas respostas e, a partir daí, pensar a transposição didática e a proposição de estratégias, tendo em vista o domínio dos elementos que orientam e regulam a produção/recepção dos diversos gêneros que circulam na sociedade contemporânea. Sem dúvida, essa proposição de estratégias exige um investimento na formação do profissional de Letras, de modo a contribuir no sentido de formar um professor(a)/pesquisador(a) capaz de estar sempre em busca de equacionar os desafios para um ensino/aprendizagem da leitura/escrita mais significativo e profícuo.

## Referências

ALVES, Castro. **Beijo eterno**. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/castro-alves-beijo-eterno/> - Acesso em junho de 2023

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Procura da poesia*. In: **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARAÚJO, Wecio P. A ideologia na era digital: A imagem e os algoritmos como formas tecnológicas de dominação social. In: **ethic@**, Florianópolis, v. 20, n. 2, 461-488. Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/82589> - Acesso em junho de 2023

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução W. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética** – a teoria do romance. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, Tecnologias, Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC: 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)- Acesso em julho de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

GERALDI. João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

JÃO E ANITTA. **Pilantra. Clipe**. Disponível em: <https://youtu.be/xDILe1xP2qI> - Acesso em junho de 2023.

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JESUS, Lucas M. de; VIEIRA, Mauricéia S.P. Estratégias pedagógicas em contextos digitais: técnicas para promover o letramento digital. In: REIS, Andreia G; MAGALHAES, Tânia (Orgs). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas,SP: Pontes Editores, 2016.(p.127 a 146)

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o Letramento?** –Não basta ensinar a ler e escrever? In: BRASIL – Ministério da Educação. **Linguagem e letramento em foco** - Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

LÄHTEENMÄKI, Mika. *Valentin Voloshinov: Signos, ideologia e sentido*. In: ZANDWAIS, Ana. **História das Ideias** – diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2012.

LIMA, S. M. M. *Gênero discursivo – Uma ação responsiva única*. In: FERRAZ, D.; TOMAZI, M.M.; ROCHA, L.H.P. (ORGS). **Estudos linguísticos – Perspectivas interdisciplinares**. Vitória, E.S.: EDUFES, 2019.

MEDVIÉDEV, Pavel. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

## TEMÁTICA LIVRE

---



Revista  
Diálogos  
(RevDia)

### ABSTRACT:

The purpose of the text is to propose reflections regarding classroom practice in the development of Portuguese language reading/writing in basic education. The main theoretical foundation comes from the Bakhtinian Circle and considers literacy in a multimodal statement, taking the discursive genre as a starting point. It also brings in Paulo Freire's thought about teaching/learning and reading/writing, which is in accord with Bakhtinian assumptions. The conception of reading/writing used here is that of responsive behaviors in which there is necessarily the presence of a socially situated subject. The aim is to pursue a language teaching/learning methodology that promotes mastery of the subject. In this sense, a strategy that necessarily directs towards the awareness that being/being in language means giving answers, occupying a place, is pertinent. The proposal is based on the notions of authorship, discursive genre and multiliteracies, to reflect on the possibility of practical classroom activities, considering certain statements, especially those circulating on the internet. To this end, we describe and briefly analyze two concrete statements, one eminently multimodal, which circulates on the web, and the other a poem from Brazilian canonical literature.

### KEYWORDS:

Multimodal Utterance;  
Bakhtin;  
Paulo Freire;  
Reading/writing;  
Reading/writing.

## ANEXOS

## Pilantra

Carinha de pilantra, com os  
 amigos do seu bairro, você dança  
 sem olhar pra mim  
 Eu te odeio, 'cê me odeia e aqui  
 todo mundo sabe  
 Você nem bebeu tanto assim  
 Eu já tive muito medo de te  
 encontrar no baile  
 E esquecer por que é que teve fim  
 E se me vê, vira de costas, vai até o  
 chão e chora  
 Mas levanta sorrindo pra mim  
 Não sabe o que vai viver  
 quando eu chegar aí  
 Tão melhor do que você deixou pra  
 mim aqui  
 Mas senta ni mim, deita ni  
 mim  
 Finge que 'cê 'tava louca  
 Mente pra mim, foge de mim  
 A gente jura que não conta  
 Desse nosso jeito, mas não é  
 porque eu te odeio  
 Que eu não posso mais beijar tua  
 boca  
 Mas senta ni mim, deita ni mim  
 Finge que 'cê 'tava louca  
 Mente pra mim, foge de mim  
 A gente jura que não conta  
 Desse nosso jeito, mas não é  
 porque eu te odeio  
 Que eu não posso mais beijar tua  
 boca  
 Se olhar, a gente fica  
 Se ficar, a gente briga  
 Não me chama de Larissa, eu vou te  
 dominar  
 E enforçar o teu pescoço  
 Eu mantenho o nosso jogo  
 Decidindo se eu te beijo ou se eu  
 vou te matar  
 Não sabe o que vai viver  
 quando eu chegar aí  
 Tão melhor do que você deixou

Mas senta ni mim, deita ni  
 mim

Finge que 'cê 'tava louco  
 Mente pra mim, foge de mim  
 A gente jura que não conta  
 Desse nosso jeito, mas não é  
 porque eu te odeio  
 Que eu não posso mais beijar tua  
 boca

Mas senta ni mim, deita ni  
 mim

Finge que 'cê 'tava louca  
 Mente pra mim, foge de mim  
 A gente jura que não conta  
 Desse nosso jeito, mas não é  
 porque eu te odeio  
 Que eu não posso mais beijar tua  
 boca

## Amor

Eu quero te dizer que nada  
 Vale mais do que a minha sentada  
 Eu 'to dizendo na tua cara

## Amor

Eu sempre fui desse jeito (jeito,  
 jeito)  
 Mas deixa de ser assim  
 Eu 'to dizendo na tua cara  
 Volta pra mim  
 vai

Louca  
 Desse nosso jeito, mas não é  
 porque eu te odeio  
 Que eu não posso mais beijar tua  
 boca (vai, vai)

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Guilherme  
 Santos Pereira / Joao Vitor Romania  
 Balbino / Larissa De Macedo  
 Machado / Pedro Augusto Tofani  
 Fernandes Palhares

Letra de Pilantra © Sony/ATV  
 Music Publishing LLC, Warner  
 Chappell Music, Inc

Beijo Eterno



Quero um beijo sem fim,  
Que dure a vida inteira e aplaque o meu  
desejo!  
Ferve-me o sangue. Acalma-o com teu  
beijo,  
Beija-me assim!  
O ouvido fecha ao rumor  
Do mundo, e beija-me, querida!  
Vive só para mim, só para a minha vida,  
Só para o meu amor!

Fora, repouse em paz  
Dormindo em calmo sono a calma natureza,  
Ou se debata, das tormentas presa,  
Beija ainda mais!  
E, enquanto o brando calor  
Sinto em meu peito de teu seio,  
Nossas bocas febris se unam com o mesmo

anseio,  
Com o mesmo ardente amor!

Diz tua boca: “Vem!”  
Inda mais! diz a minha, a soluçar... Exclama  
Todo o meu corpo que o teu corpo chama:  
“Morde também!”  
Ai! morde! que doce é a dor  
Que me entra as carnes, e as tortura!  
Beija mais! morde mais! que eu morra de ventura,  
Morto por teu amor!

Quero um beijo sem fim,  
Que dure a vida inteira e aplaque o meu desejo!  
Ferve-me o sangue: acalma-o com teu beijo!  
Beija-me assim!  
O ouvido fecha ao rumor  
Do mundo, e beija-me, querida!  
Vive só para mim, só para a minha vida,  
Só para o meu amor!

ALVES, Castro. **Beijo eterno**. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/castro-alves-beijo-eterno/> - Acesso em junho de 2023.