



UNEB – Universidade Estadual da Bahia  
DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias  
Campus VI – Caetité – BA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade - (PPGELS)



Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira Lessa

**A Autoria na Produção de Textos Multimodais: uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) nos anos finais do Ensino Fundamental**

Caetité  
2021

Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira Lessa

**A Autoria na Produção de Textos Multimodais: uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) nos anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia – Campus VI – Caetité - BA. Área de concentração 1 - Ensino, Linguagens e Identidades, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Sidnay Fernandes dos Santos

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L638

Lessa, Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira

A autoria na produção de textos multimodais: uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) nos anos finais do ensino fundamental / Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira Lessa. - Caetité, 2021.

159 fls : il.

Orientador(a): Sidnay Fernandes dos Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2021.

1. Autoria. 2. Gêneros multimodais. 3. Produção de texto. 4. Análise do Discurso. 5. Aluno(a)-autor(a).

CDD: 407

	<p><b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</b>  <small>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small></p> <p><b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</b></p>	
---	--	---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**"A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS: UMA PROPOSTA PARA A CONSTITUIÇÃO DO(A) ALUNO(A)-AUTOR(A) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"**

**MARIA ANGÉLICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE -PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 19 de agosto de 2021, com nota 10,0.

*Sidnay Fernandes dos Santos Silva*  
 Professora Dra. SIDNAY FERNANDES DOS SANTOS SILVA  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Doutorado em Linguística  
 Universidade Federal de São Carlos

*Elisabete da Silva Barbosa*

Professora Dra. ELISABETE DA SILVA BARBOSA  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Doutorado em Literatura e Cultura  
 Universidade Federal da Bahia

*Ginaldo Cardoso de Araújo*

Professor Dr. GINALDO CARDOSO DE ARAÚJO  
 Universidade do Estado da Bahia -UNEB  
 Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social  
 Universidade Federal de Minas Gerais



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU  
01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

*Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes*

Professora Dra. GERENICE RIBEIRO DE OLIVEIRA CORTES  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Doutorado em Letras/Linguística  
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico este trabalho a minha mãe, amiga e companheira de todas as horas, a quem o direito à educação não foi garantido, que sempre sonhou em aprender a ler e escrever, como ela diz: “ler e escrever correndo como você”, ou seja ter a proficiência leitora e escritora. A ela, mulher forte, guerreira, destemida e amorosa, com quem aprendi o amor às letras. Aos meus filhos, Victor e Victória, que sempre depositaram em mim amor e confiança, que entenderam a minha ausência e me incentivavam a não desistir. Aos meus alunos e alunas por terem me proporcionado a inquietude para conhecer o desconhecido, por me fazerem, pelo movimento dinâmico e dialético do ensinar e aprender, pensar, constantemente, sobre o meu fazer pedagógico e me assumir epistemologicamente curiosa, por entenderem a minha vital incompletude como sujeito-professora.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me conduziu até aqui e me oportunizou tantas descobertas e realizações. Graças, Pai, por seu amor incomparável.

Ao meu esposo, Rolando, por me incentivar e entender as distâncias e ausências durante o mestrado. Enfim, por ser tantos em um: amigo, companheiro, namorado, confidente e amor.

Aos meus filhos, Victor e Victória, meus amores infinitos, aos quais peço remissão pelas ausências necessárias e, muitas vezes, imperdoáveis. Vocês são a minha fortaleza, minha luz, meu tudo.

Ao meu pai, Celso Fagundes Contrim (*in memoriam*), por todo amor, a sua falta dói muito, contudo me fortalece e inspira a ir além, tal como o senhor foi. Te amo para todo o sempre!

À minha mãe, obrigada por você ser essa pessoa que ao me amar, ensina-me a amar a vida.

Às minhas irmãs, Clélia, Mara Rúbia, Claudia e Eulina, não só por tirarem as pedras de meu caminho, como por me ajudarem a mover as montanhas que insistem em por ele aparecer.

Aos meus irmãos, Paulo, Eval, Bernardo, pelo carinho, cuidado e encorajamento que sempre me dedicaram.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo amor e respeito. Cada um e cada uma de vocês são os filhos que eu não gerei, mas amados desde o ventre de suas mães e, na convivência diária, tornaram-se parte de mim, constituída pelos laços de amor, respeito e partilha que nos unem.

À minha mãe de coração, Maria Magalhães, por existir, por ser presença em minha vida, a sua força e fé me fazem acreditar que tudo é possível. Obrigada por ser parte de mim!

Ao meu amigo e secretário de educação de Santa Maria da Vitória-Ba no ano de minha aprovação no mestrado, Prof<sup>o</sup> Valdeci Augusto de Oliveira, pelo apoio irrestrito e incetivo no meu percurso formativo;

À minha eterna professora e amiga, Isaura Franciso, por me guiar com tanto carinho, disponibilidade de tempo e orientação para que eu seguisse estudante e chegasse ao mestrado. A você, a minha eterna gratidão.

Ao meu amigo-irmão, Júnior Batista, pela amizade e companherismo desde a graduação, sempre me oferecendo pousos, forças, ouvidos, ombros e encorajamento. Nossa amizade não conhece distância, tempo, nem julgamentos, ela é rocha inabalável.

Aos colegas de caminhada, mestrados da primeira turma do PPGELS, pelo apoio, aprendizagens, reflexões e discussões pertinentes à pesquisa e, para além delas, pelas boas vivências porporcinadas ao longo desses dois anos de formação.

Às mulheres multimodais, Mary, Gaby e Vânia, por ouvirem minhas angústias e por dedicarem o tempo de vocês aos meus desabafos. Os laços que criamos não serão desfeitos e seguem pelo nosso caminhar. Amo vocês!!

A Monacita, a vizinha multimodal, pelos saberes e experiências compartilhados, pela diversão e cumplicidade nos trabalhos acadêmicos. Uma amiga confidente e parceira. Nossa aventura continua guiada pela admiração, repeito e simplicidade que nos acompanham.

Às minhas amigas de todas as horas, irmãs de alma, Diana, Raquel, Zenaide, Lilivânia, Edlar, Rúbia, Vanessa Mendes e Marcia Nazareth, por me ajudarem a harmonizar a minha vida, pelo companherismo, amizade e compreensão. Com vocês estou sempre a acender a chama das lutas por uma educação de qualidade. A caminhada profissional nos uniu e, já nos provou que o que ela une, nada separa.

À equipe diretiva e pedagógica da Escola Municipal de 1º Grau José Teixeira de Oliveira, espaço em que me constituo, diariamente, professora, pela compreensão durante esse período de pesquisa e estudo.

À equipe da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho, por todo carinho, acolhida, receptividade e prontidão com a nossa pesquisa.

Aos alunos e alunas da Escola Municipal Senador Josapha Marinho por participarem tão ativamente da pesquisa.

Ao Secretário de Educação, Glauber Guimarães, e ao seu assessor, Antônio Vianez, meu eterno aluno, pelo apoio e oportunidade de dispensa para a pesquisa.

À minha orientadora, Profª Drª Sidnay Fernandes, por acreditar e confiar em mim, pela amigável acolhida no Programa de Pós-Graduação da UNEB – Campus VI, pelas atentas orientações durante todo percurso desta pesquisa, pelos ensinamentos tão importantes para a minha formação pessoal e profissional.

À Profª. Drª Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes, pelas contribuições tão caras para o desenvolvimento desta pesquisa, pela leitura cuidadosa e singular.

À Profª. Drª. Elisabete da Silva Barbosa, pela dedicação atenta à leitura, pelas sugestões de pesquisa, pela forma generosa e dócil com que conduziu suas intervenções na banca de qualificação.

Um agradecimento especial, ao Prof. Dr. Elizeu Pinheiro, pelo acolhimento, pelo afeto e cuidado dedicados ao nosso mestrado, por tornar este mestrado mais leve com sua capacidade de compreender e compartilhar, sempre questionador e assertivo numa expressão genuína de sabedoria. Guardarei sua performance inspiradora como referência humana e política.

Não poderia deixar de agradecer aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, por todo ensinamento e comprometimento com a nossa aprendizagem, prezando sempre pela dialogicidade, criticidade.

Ao casal, Fernanda e Popov, amigos e incentivadores, pelo encorajamento, por me ouvirem e por acolherem a minhas alegrias e desafios. Gratidão por estarem sempre comigo.

Enfim, se cheguei até aqui é porque ao longo do caminho contei com o(a)s companheiro(a)s que me constituem como professora e como ser humano, os quais, homenageio em nome da professora Telma Pereira, Ângela Leite, Hernaide Miranda e a profª Drª Úrsula Cunha.

LESSA, Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira. A Autoria na Produção de Textos Multimodais: uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) nos anos finais do Ensino Fundamental. 2021. 159f.

## RESUMO

A presente dissertação intitulada “A autoria na produção de textos multimodais: uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) nos anos finais do ensino fundamental” escrita no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa, considerou também os pressupostos metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Associada à pesquisa, este estudo teve como ações a realização de oficinas com discentes para a produção de textos multimodais e, posteriormente, a produção, por parte da pesquisadora, da revista paradidática *Multimodais* destinada aos estudantes das Séries Finais do Ensino Fundamental. Intenta-se compreender como a autoria é constituída e está materializada na produção de textos multimodais da turma de 9º ano A do turno matutino, matriculada no ano letivo de 2020, da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho (Santa Maria da Vitória - BA). O objetivo primeiro consiste em analisar o processo de constituição e materialização da autoria nas produções discursivas multimodais do(a) aluno(a)-autor(a). Os objetivos específicos se alinham ao objetivo geral: i) identificar as marcas de autoria e seus efeitos de sentidos na produção dos gêneros multimodais; ii) analisar as orientações oficiais materializadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN) quanto à produção de textos multimodais com autoria; iii) executar, em uma perspectiva colaborativa, oficinas de produção de textos multimodais com a turma; iv) produzir uma revista paradidática destinada ao(à)s discente(s), contemplando a noção de autoria em textos multimodais e os dispositivos para a sua materialidade. Este estudo está pautado teoricamente nos conceitos filosóficos de autoria e função-autor de Foucault (1969), na noção de efeito-autor de Gallo (2001), na teoria do discurso e de sujeito enunciador de Pêcheux (2014) e Orlandi (2012), na concepção de multimodalidade, textualidades e cenas de enunciação de Maingueneau (2015), no conceito de policromia de Souza (2015). Constituem o *corpus* da pesquisa um recorte contendo cinco produções multimodais de alunos-autores. As etapas vivenciadas possibilitaram emergir noções subsunçoras, que foram agrupadas em três capítulos, a saber: i) Dimensões da autoria: alguns apontamentos históricos e epistemológicos, contendo três subseções, que abordam as concepções de Foucault, Pêcheux, Gallo, Mittmann, Orlandi e Agustini e Grigoletto; ii) Produção Verbo-Visual: linguagens imbricadas para significar, compreendendo duas subseções que versam sobre os gêneros discursivos, a prática da autoria e textualidades multimodais em Análise do Discurso; iii) A constituição da autoria em linguagem verbo-imagética: gestos de ensino e de análise, contendo três subseções, que pontuam sobre as percepções iniciais de autoria e gêneros multimodais e sobre os gestos interpretativos da constituição da autoria em gêneros multimodais. Esses capítulos estão precedidos por um relato memorialístico da pesquisadora intitulado “De estudante à professora: a autoria em desassossego”, pela abordagem contextual da pesquisa-interventiva e a pandemia e os tempos de incertezas: um diferente percurso metodológico. Destarte, apresentamos aqui, à luz dos estudos discursivos, uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) de gêneros multimodais, nas aulas de língua portuguesa e pontuamos um conjunto de dimensões que compõem a autoria, desvinculando-a da ideia de ineditismo, de genialidade e situando-a no eixo das condições que possibilitam ao sujeito-aluno(a) a passagem de sujeito-enunciador para aluno-autor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoria. Multimodalidade. Sujeito-aluno(a). Sujeito-autor(a).

LESSA, Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira. Authorship in the Production of Multimodal Texts: a proposal for the student-author's constitution in the final years of elementary school. 2021. 159 f.

### ABSTRACT

This dissertation entitled "Authorship in the production of multimodal texts: a proposal for the student-author's constitution in the final years of elementary school" written within the sphere of the French Discourse Analysis, also observed the methodological assumptions of the Critical Collaboration Research (PCCol). Combined with the research, this study had as actions the realization of workshops with students for the production of multimodal texts and, later, the production, by the researcher, of the Multimodal paradigmatic magazine targeted at students in the Final Series of Elementary School. The aim is to understand how authorship is constituted and materialized in the production of multimodal texts by the 9th grade A, morning class, enrolled in the 2020 school year, at the Senador Josaphat Marinho Municipal School (Santa Maria da Vitória - BA). The first aim is to analyze the constitution and materialization of authorship in the multimodal textual production of student-author. The specific objectives are in line with the general objective: i) identify authorship marks and their meaning effects in the production of multimodal genres; ii) analyze the official guidelines materialized in the Common National Curriculum Base (CNCB) and in the Curriculum Parameters of Portuguese Language (CPP) related to the authorial production of multimodal texts; iii) carry out, in a collaborative perspective, multimodal text production workshops with the class; iv) produce a paradigmatic journal aimed at students, contemplating the notion of authorship in multimodal texts and the devices for its materiality. This study is theoretically rooted on the philosophical concepts of authorship and author-function by Foucault (1969), on the notion of author-effect by Gallo (2001), on the theory of discourse and enunciating subject by Pêcheux (2014) and Orlandi (2012), in the concept of multimodality and textualities enunciation scenes by Maingueneau (2015), in the concept of polychromy by Souza (2015). The corpus of the research is made up of a clipping containing five multimodal productions by student-authors. The stages experienced enabled subsuming notions to emerge, which were grouped into three chapters, namely: i) Dimensions of authorship: some historical and epistemological notes, containing three subsections, which address the conceptions of Foucault, Pêcheux, Gallo, Mittmann, Orlandi and Agustini and Grigoletto ii) verb-visual production: imbricated languages to signify, which deals with discursive genres and multimodal textualities in Discourse Analysis; iii) the constitution of authorship in verb-image language: teaching and analysis gestures containing three subsections, which punctuate the initial perceptions of authorship and multimodal genres and on the interpretive gestures of the constitution of authorship in multimodal genres. These chapters are preceded by a memorialistic report by the researcher entitled "From student to teacher: authorship in disquiet", by the contextual approach of interventional research and, finally, the pandemic and times of uncertainty: a different methodological path. Therefore, we present here, in the light of discursive studies, a proposal for the constitution of the student-author of multimodal genres, in Portuguese language classes, and we present a set of dimensions that make up authorship, detaching -the idea of originality, of genius and placing it in the axis of the conditions that enable the subject-student to move from subject-enunciator to student-author.

**KEYWORDS:** Authorship. Multimodality. Subject-student. Subject-author.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – História em Quadrinhos (Parte 1) .....	16
Figura 2 – História em Quadrinhos (Parte 2) .....	16
Figura 3 – História em Quadrinhos (Parte 3) .....	17
Figura 4 – Representação do dispositivo teórico da pesquisa .....	22
Figura 5- Charge da aluna-autora ES.....	89
Figura 6 – Cartum da aluna-autora MS.....	91
Figura 7- HQ (Página 1).....	94
Figura 8- HQ (Página 2).....	94
Figura 9- HQ (Página 3).....	94
Figura 10- HQ (Página 4).....	94
Figura 11- HQ (Página 5).....	95
Figura 12- Charge do aluno-autor NA.....	98
Figura 13- Meme do aluno-autor MO.....	101

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FD	Formação Discursiva
PCN/LP	Parâmetro Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
S-CP	Sujeito-coordenadora pedagógica
SD	Sequência Discursiva
S-P	Sujeito-professora
S-A	Sujeito-aluno(a)
SARS-COV -2	Síndrome Respiratória Grave do Coronavírus2

## SUMÁRIO

<b>GESTOS INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
De estudante à professora: a autoria em desassossego .....	14
Abordagens introdutórias da pesquisa-intervenção.....	20
A pandemia e os tempos de incertezas: um diferente percurso metodológico .....	27
<b>1 DIMENSÕES DA AUTORIA: APONTAMENTOS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS.....</b>	<b>29</b>
1.1 Autoria em Foucault: a função-autor e sua relação com o discurso.....	29
1.2 A posição-sujeito de Pêcheux e seu legado para a autoria textual.....	38
1.3 A opacidade da autoria sob a aparência da transparência .....	46
1.4 Autoria: gestos da movência teórica.....	56
<b>2. PRODUÇÃO VERBO-VISUAL: LINGUAGENS IMBRICADAS PARA SIGNIFICAR .....</b>	<b>58</b>
2.1 Gêneros discursivos e a prática da autoria: posicionamentos e sentidos.....	63
2.2 Textualidades multimodais em Análise do Discurso .....	72
<b>3. A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA EM LINGUAGEM VERBO-IMAGÉTICA: GESTOS DE ENSINO E ANÁLISE .....</b>	<b>78</b>
3.1 Entrando na sala de aula: percepções iniciais de autoria e gêneros multimodais.....	80
3.2 Autoria em gêneros discursivos multimodais: da reflexão à prática de produção textual ..	87
3.3 A constituição da autoria em gêneros multimodais: gestos interpretativos.....	90
<b>UM GESTO CONCLUSIVO COM EFEITO DE CONTINUIDADE .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>118</b>
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	118
ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	123
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>125</b>
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas .....	125
APÊNDICE B – Sequência Didática.....	128

## GESTOS INICIAIS

### De estudante à professora: a autoria em desassossego

A escrita sempre me fascinou, desde minha adolescência escrevia versos e narrativas para expressar o que sentia, os anseios, as tristezas e os medos. A infância não fora diferente, amava registrar as descobertas e brincadeiras mais ternas e peraltas que se pode imaginar, as quais tornavam a infância de menina vivente no contínuo campo-cidade um pote cheio de gostosuras.

Na escola institucionalizada, as aulas de Língua Portuguesa me fascinavam, amava quando a professora pedia para fazermos a redação. Recordo-me com saudade da ansiedade que eu ficava no início do ano letivo, pois já esperava a famosa redação com o tema “Minhas férias”. Por vezes, sentia-me feliz, porque assim teria a liberdade para escrever sobre as incontáveis descobertas que fazia no labor da terra, nas colheitas dos grãos, nos partos dos animais, nas brincadeiras com meus irmãos e na observação serena e curiosa da natureza. Minhas férias eram, de fato, muito ricas. No entanto, muitos de meus colegas riam daquilo que eu achava o máximo, pois diziam que eu não viajava, não conhecia lugares diferentes, não visitava avós e tios. Isso, com o passar dos anos, anulou o que eu mais gostava de fazer na escola: escrever.

Os anos se passaram e eu fui para o ginásio, tempos guardados na gaveta da alegria, pois tive uma professora que adorava escrever cordel e poesias, foi ela quem me trouxe direto do túnel do gesso dos dedos para a escritileza<sup>1</sup>. Com ela, as palavras ganharam vida novamente, saíram dos livros e foram direto para minhas mãos. Eu escrevia poemas, cordéis para os festejos escolares e da igreja. Aprendi que a palavra não pode ficar parada, ela precisa de movimento, que a palavra é chuva que alimenta a plantação do pensar, do sentir, do viver.

A professora Sebastiana transformara a minha relação com os livros e com a escrita, ela me devolveu a liberdade de nadar no rio das palavras e nele fazer diferentes mergulhos. Uma memória que me reporta à afirmativa de Jorge Amado em sua obra *O Menino Grapiúna*, ao rememorar a figura de seu professor de Língua Portuguesa, Pe. Cabral: “Recordo com carinho a figura do jesuíta português erudito e amável. Menos por me haver anunciado escritor, sobretudo por me haver dado o amor aos livros, por me haver revelado o mundo da criação literária” (AMADO, 2010, p.58).

---

<sup>1</sup> Termo cunhado pela autora desta dissertação. O vocábulo se refere à importância da escrita para a materialização das narrativas vivenciadas e para a gradeza, beleza, força, resitência e delicadeza que elas propocionam quando estão diante dos olhos.

Assim, percebo que um(a) professor(a) pode tornar a relação do(a)s aluno(a)s com o mundo da escrita em algo libertador, ainda que esses não se tornem autores, podem fazer uso da escrita em suas atividades diárias, tendo em vista que vivemos em um mundo grafocêntrico, no qual a escrita nos é requerida a cada instante em nossas práticas sociais.

E a palavra segue acompanhando-me, revestindo meus dias, ela quer sempre saltar da boca, da memória, do coração e ganhar o caminho dos dedos que, na época, com rabiscos de menina enfeitavam os papéis de carta, os cadernos de perguntas e respostas, os diários secretos, onde registrava as paqueras, as decepções com amigas, as discussões e discordâncias com meus pais. E assim, o meu caderno dizia que o professor tempo muito me ensinaria e muito me questionaria. Foi por meio dos registros feitos nele que percebi como a minha identidade está sempre em construção, pois meus dizeres foram desvelando um pouquinho de mim a cada palavra rabiscada, firmada na inocência da escrita descomprometida com a regras dos gêneros discursivos, a escrita que liberta, ensina e aprende o tempo todo.

O trem da vida está no trilho e eu sigo dentro dele, visitando as inúmeras estações da “escrivivência”, conforme (EVARISTO 2007, p. 21). De repente, desembarco na estação da docência e nela permaneço até hoje. Nela, surgem tantas dúvidas, tantos desejos, sonhos e lutas. Tudo, nessa estação, requer a escrita, requer a produção, o bom uso das palavras. As palavras emergem na leitura, surgem na oralização dos alunos, dos pais, dos colegas e vão me inquietando, parece que elas não se contentam apenas em estarem nas páginas dos livros, dos jornais, das revistas, dos noticiários de TV, elas querem chegar aos dedos e não apenas aos meus, mas aos dedos de meus/meus alunos(a)s, elas gritam, querem que falemos delas, com elas e por meio delas. Elas me apontam para o caminho do desconhecido, querem que eu não tenha medo e siga desbravando o território da escrita, porque está viva, pulsante e quer atravessar o vale da autoria em diferentes tempos, modos, lugares, ela quer se materializar em diferentes textos, descortinar novas formas de se comunicar, ela quer se misturar com outras linguagens.

Por destino ou mesmo por falta de opção e sem saber ao certo o que queria para minha vida, em 1997, fiz o concurso público para professora do município de Santa Maria da Vitória – BA. Fui aprovada e, em março de 1998, comecei minha atuação docente, por coincidência ou ironia do destino, em uma turma de jovens e adultos. A sala de aula era na verdade o corredor da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho, uma escola situada no Setor Papelão, como era conhecido na época o bairro, pois lá as casas eram de papelão e ainda tinha o lixão da cidade como cartão postal de entrada do cenário de pobreza, fome, falta de saneamento básico. Ali, tudo faltava, exceto papelão.

A escola havia chegado e já começava a mudar aquela triste cena. Em poucos anos, as casas de papelão deram lugar às de bloco e alvenaria. Logo, as crianças, jovens, adulto(e)s e idoso(e)s passaram a frequentar a escola. É, nesse contexto de escola como um espaço de transformação social, que eu, uma jovem e apaixonada pela leitura e escrita, inicio minha profissão docente. Aquela turma marcou para sempre minha vida, pois via, no rosto daquelas mulheres e daqueles homens, a figura de minha mãe. Suas faces reluziam desejo de aprender a ler e escrever, lembro-me com ternura a saudosa Dona Justiniana, uma senhora de 81anos, que lutava para desenhar em seu caderno as letras idênticas às minhas escritas no quadro verde; ela sempre dizia: “Professorinha, mesmo com as vistas curtas e os dedos duros, fico alegre quando faço o desenho das letra igual às suas, porque, professorinha, suas letras é bonita por demais.” Ela levava horas para desenhar as letras em seu caderno. Outro aluno, um pouquinho mais jovem, 72 anos, dizia: “Dona Angerca(*sic*) já escrevo igual a senhora e um dia vou ler e escrever rápido como a senhora”.

O trem segue viagem e a escrita tem um vagão garantido, ela desce e sobe nas diferentes estações-escolas pelas quais o meu fazer docente percorre. Nesse sentido, “sigo com a pulga atrás da orelha,” em relação à escrita do(a)s aluno(a)s das diferentes séries com as quais trabalhei. Sempre me questionei porque os estudantes, em sua maioria, apresentam tanto distanciamento e, muitas vezes, aversão à escrita, às produções textuais? Foi exatamente, na estação docência das séries finais, na Escola Municipal Senador Josaphat Marinho, que meus questionamentos tiveram início e foram ao longo dessa viagem laboral se intensificando.

Em um determinado momento, encontro-me exercendo a docência como professora de Língua Portuguesa em turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Foi nessa ocasião, a partir das observações registradas nas aulas de produção de texto, que as questões sobre a noção de autoria começaram a me inquietar com mais veemência.

Ao trabalhar produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, o(a)s aluno(a)s, em diversas situações, demonstraram pouco ou nenhum interesse na realização das atividades propostas; a escrita parecia ser encarada por ele(a)s como um enorme “bicho papão”. Então, começavam a ecoar expressões do tipo: Não gosto de escrever! Para que escrever? Como eu começo? Tenho que escrever quantas linhas? E se não ficar bom? Vale nota?

Seguidamente, na hora da revisão das produções, percebi quantas dificuldades o(a)s aluno(a)s apresentam, estas vão desde a organização das ideias, perpassa pelo não atendimento às características do gênero discursivo em estudo, pela fuga do tema, pelas escolhas lexicais, dentre outras que se acentuam no decurso da produção.

Diante das dificuldades e imprecisões encontradas na realização das atividades de produção textual e do reconhecimento de que o(a)s aluno(a)s têm como direito de aprendizagem garantido na Base Nacional Comum – BNCC, o desenvolvimento da competência escritora e, eu acrescento o direito à aprendizagem dos mecanismos de autoria, é que busco estratégias de ensino que motivem os estudantes a melhorarem suas produções escritas. Para tanto, comecei a observar e acompanhar as postagens de alguns discentes nas redes sociais. Com isso, aos poucos, notei que, naqueles espaços, ele(a)s produziam diferentes textos e estes, quase sempre, com a presença da textualidade verbo-visual.

É exatamente, neste ponto, que surge uma intersecção entre os questionamentos da professora, a memória de estudante desta e as produções dos alunos. E, assim, emerge a necessidade de intensificar os estudos voltados para a produção de textos multimodais na escola, pois, como afirma Orlandi (2005, p.43), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. Desse modo, os dizeres se relacionam com uma gama de discursos outros e que o sujeito, a partir de suas vivências e posições ocupadas, os significam. Poderia até pontuar que, no contexto da multimodalidade, o visual fala com o verbal para produzir os sentidos desejados pelo sujeito-autor, mas que também o visual fala por si só, deixando que o leitor produza os sentidos a partir de seu olhar e de um multidirecionamento deste.

Enfim, objetivando intervir pedagogicamente para que o(a)s aluno(a)s tenham prazer e se sintam motivados a produzir textos multimodais no contexto escolar, como uma proposta para o desenvolvimento da competência escritora, surge o questionamento: Como se constitui e se materializa a autoria na produção de textos multimodais da turma de 9º ano A do turno matutino da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho (Santa Maria da Vitória-BA)?

Com base no aporte teórico e no decurso da ação interventiva proposta por esta pesquisa, como uma possível resposta para a nossa indagação, elaboramos, paralelamente, uma cartilha paradidática interativa – que denominamos revista - para auxiliar o(a)s discentes na compreensão e utilização das noções de autoria em suas produções textuais.

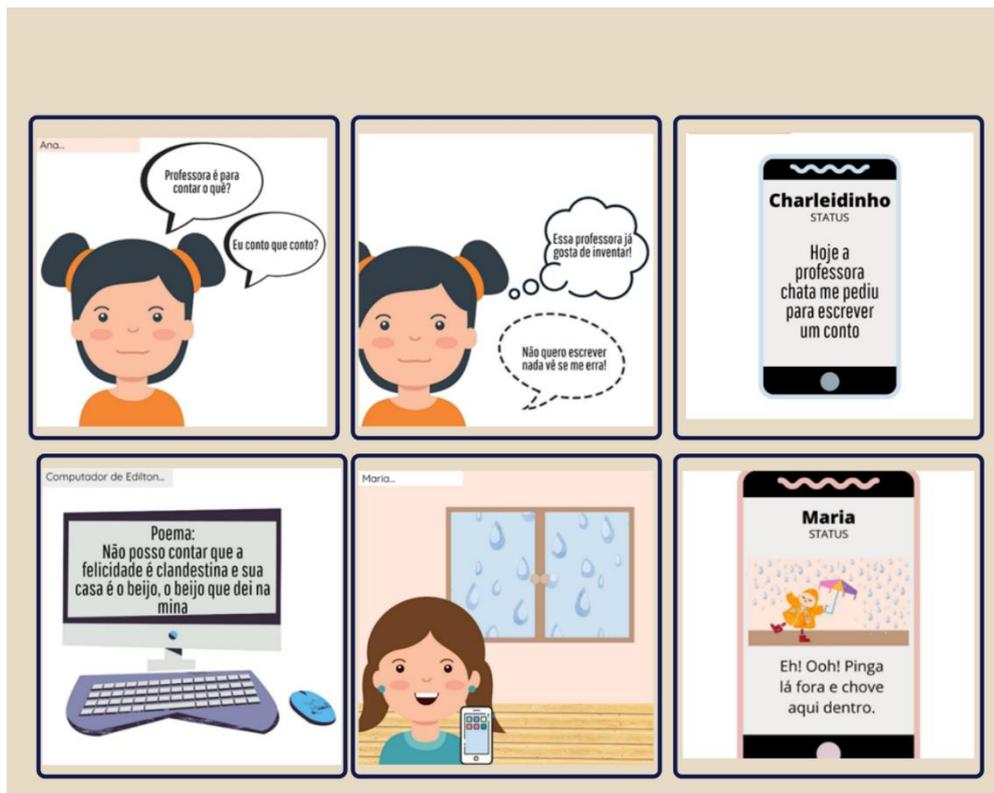
Em um gesto inicial de autoria multimodal e para sintetizar o que expus verbalmente aqui, já valorizando a potencialidade dos textos verbo-visuais, apresento uma materialidade discursiva multimodal das problemáticas que fomentaram essa pesquisa. Trata-se de uma História em Quadrinhos - HQ produzida por mim, que contou com os serviços gráficos da designer gráfica, Zilda Taynná Amaral Fagundes.

Figura 1- História em Quadrinhos (Parte 1)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Figura 2- História em Quadrinhos (Parte 2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Figura 3- História em Quadrinhos (Parte 3)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Assim, o desafio em promover um ensino-aprendizagem baseado na dialogicidade, defendida por Freire (1996, p. 86), tem motivado o meu fazer pedagógico por acreditar que a minha postura e a do(a)s aluno(a)s devem ser sempre “[...] *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”

É essa curiosidade epistemológica que me move nessa pesquisa, pois parto do gesto interpretativo de minha prática que concebe o ensino-aprendizagem baseado na dialogicidade como algo prazeroso, significativo e curioso; nele, professora e aluno(a)s são sujeitos que assumem diferentes posições no processo pedagógico.

## **Abordagens introdutórias da pesquisa-intervenção**

Nos últimos anos, com a acelerada expansão tecnológica e o advento da Internet, um novo cenário comunicativo é imposto à sociedade, as redes sociais. Essas exigem do indivíduo competência comunicativa para produzir textos que lhe possibilitem uma comunicação eficiente nas diferentes instâncias sociais. Dessa forma, a formação do sujeito-aluno(a) deve privilegiar a produção discursiva e consideramos o texto como instrumento direcionador das aulas de língua portuguesa. Nessa perspectiva, torna-se imperioso o trabalho com a autoria textual e não há como trabalhar com autoria sem questionar a relação do autor com sua obra; no caso da escola, a relação do sujeito-aluno com seu texto, isso perpassa pelo modo como as atividades discursivas escolares circulam e funcionam em seu interior.

Diante do exposto e da vivência da prática docente, como professora da disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que, nos últimos anos, os discentes, sejam eles do campo ou da cidade, utilizam, frequentemente, as redes sociais para expressarem seus sentimentos, suas opiniões e posicionamentos diante das diversas situações vividas cotidianamente. Para tanto, produzem, dentre outros textos, os multimodais, sem, na maioria das vezes, reconhecerem que suas produções são textos multimodais, tão comuns na contemporaneidade. Por outro lado, em muitos casos, o(a)s aluno(a)s copiam da Internet fragmentos de textos escritos por outros autores e os postam em suas redes, muitas vezes, sem mencionarem de quem é a autoria. Essas percepções integram a nossa inquietação e instigaram-nos a realizar a presente pesquisa.

Alinhada a essas questões, seguem as relacionadas à produção textual, ou seja, as atividades que devem ser desenvolvidas, no eixo Produção de Texto, nas aulas de Língua Portuguesa, as quais dizem respeito ao não interesse pelo(a)s aluno(a)s para realizá-las e, quando as realizam, apresentam muitas dificuldades tanto no nível da escrita, ou seja, em categorias de textualidade, tais como: aspectos gramaticais, explicitação, clareza, originalidade, etc, como no nível do desenvolvimento da discursividade, que se refere aos sentidos, trata-se “tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2009, p. 106).

Essas observações contextualizam a questão central desta pesquisa: Como a autoria é constituída e está materializada na produção de textos multimodais da turma de 9º ano A do turno matutino, matriculada no 2020 da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho (Santa Maria da Vitória - BA)? A partir dessa problemática geral, outros questionamentos desafiam-nos: Em que medida os sentidos produzidos nos gêneros multimodais contribuem (ou não) para uma tomada de posição autoral? De que modo o sujeito-aluno(a) materializa as dimensões de

autoria em suas produções multimodais? Como o sujeito-aluno se relaciona com os textos que produz na escola?

Neste sentido, a nossa pesquisa-intervenção tem como objetivo geral analisar o processo de constituição e materialização da autoria nas produções discursivas multimodais do sujeito-aluno(a) realizadas em sala de aula, a partir de atividades pedagógicas propostas pelo(a) professor(a), essas planejadas pelo(a) docente a partir de situações vivenciadas pelo(a)s estudante no contexto das produções.

Correlacionados ao objetivo mencionado acima, figuram como objetivos secundários: i) identificar as marcas de autoria e seus efeitos de sentidos na produção dos gêneros multimodais; ii) analisar as orientações oficiais materializadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN) quanto à produção de textos multimodais com autoria; iii) executar, em uma perspectiva colaborativa, oficinas de produção de textos multimodais com a turma; iv) produzir uma revista paradidática destinada ao(à)s discente(s), contemplando a noção de autoria em textos multimodais e os dispositivos para a sua materialidade.

O presente estudo se caracteriza como pesquisa de abordagem qualitativa e, inscreve-se nos domínios da Análise do discurso (AD) de linha francesa, que tem assumido um papel de relevância nas ciências humanas como um conjunto de dispositivos teóricos capazes de auxiliar na busca e compreensão dos diferentes sentidos gerados historicamente em uma dada sociedade.

Dessa forma, nos contextos de produção da AD, observamos que seu quadro de teorias e métodos é rico e a materialidade é bastante diversificada. Segundo Maingueneau (2015), a AD aborda uma diversidade de *corpora* que analisa discursos intencionais, tais como o literário, o religioso, os da imprensa escrita, o político. No Brasil, a AD se desenvolve de maneira singular e além de estudar os discursos anteriormente citados, dedica-se também aos do cotidiano, como o humorístico. É, portanto, nesse espaço de pesquisa discursiva, que fundamentamos metodologicamente nosso trabalho.

Com base nessas considerações, aparamo-nos na Análise do Discurso pecheutiana que nos oferece um aporte teórico-metodológico seguro para realizarmos as interpretações das materialidades verbo-visuais produzidas pelo(a)s aluno(a)s. Para aprofundar os estudos epistemológicos sobre a autoria, recorreremos à concepção de efeito-autor de Gallo (2001), à visão de opacidade na transparência que marcam a autoria de Mittmann (2016), na importância de se propiciar a condição de autor ao sujeito-aluno(a), conforme orienta Agustini e Grigoletto (2008) e no papel da escola para o desenvolvimento da autoria, bem como, nos mecanismos

que marcam a constituição e prática de autor pelo sujeito-aluno(a) propostos por Orlandi (2012), na concepção de multimodalidade, textualidades e cenas da enunciação de Maingueneau (2015).

Recorremos ainda, aos conceitos filosóficos de autoria e função-autor de Foucault (1969), para compreender a historicidade do conceito de autoria e como a função-autor torna possível a emergência do discurso autoral. Desse modo, no tocante, à função-autor, entendemos que a relação do sujeito-aluno com o discurso, perpassa pelo modo como as atividades discursivas escolares circulam e funcionam em seu interior.

Entendemos que um primeiro olhar na direção dos estudos sobre a autoria, requer uma abordagem acerca dos postulados de Foucault (1969) sobre *O que é um autor*, tomados, nesta pesquisa, na perspectiva histórica/genealógica das conceituações sobre autoria, pois nos possibilitam analisar como as características da função-autor se materializam nas produções discursivas do(a)s aluno (a)s, uma vez que o filósofo designa a função-autor como característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos no campo endógeno de uma sociedade.

Nesse sentido, julgamos pertinente pensar a autoria no contexto da sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais a partir do aporte teórico da AD, pois “[...] a análise do discurso procura desfazer o falso dilema entre forma e conteúdo, criticando tanto o formalismo como o conteudismo. Ela propõe trabalhar a forma-sujeito, isto é, o sujeito tal como é definido historicamente no imaginário da sociedade, e a forma-do-sentido [...]” (ORLANDI, 2007, p. 97).

Ante o exposto, a teoria proposta por Pêcheux (2014) e os trabalhos dela derivados são tomados como basilares nesta pesquisa também porque a concepção do processo discursivo envolve a chamada materialidade ideológica. Prontamente, o discursivo comporta o ideológico, ou seja, as formações ideológicas agregam como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas, as quais determinam o que pode e deve ser dito.

Compreendemos que, face à emergência da tecnologia e do intenso uso da Internet (e da *Web*) como espaços interativos de práticas discursivas, os gêneros multimodais têm ganhado espaço em todas as áreas, pois, como afirma Maingueneau (2015), com as novas tecnologias da comunicação emergiram novas práticas, específicas do universo digital, as quais modificaram profundamente as modalidades discursivas e a primeira delas é a presença da multimodalidade, pois esta mobiliza diferentes linguagens, como é o caso dos enunciados “escritos” que comportam elementos icônicos, nos quais a interpenetração do componente visual com o componente verbal acontece frequentemente.

Assim, nossa pesquisa pauta-se no constante crescimento das produções discursivas multimodais presentes nas relações discursivas do sujeito-aluno(a) e na percepção de seu interesse por essas textualidades, identificado em postagens e compartilhamentos em suas redes sociais.

À vista disso, para a realização da etapa interventiva desta pesquisa, que visou a produção dos textos verbo-visuais para a análise da autoria, elegemos alguns pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), tendo em vista que essa abordagem contempla a relação entre os sujeitos<sup>2</sup> e o contexto criado pelos participantes em uma relação de colaboração, que envolveu em sua ação diagnóstica e formativa os alunos da turma, a professora de Língua Portuguesa, o(a) coordenador(a) pedagógico (a) da escola e a pesquisadora.

A escolha da PCCol como metodologia se deu ainda por se tratar de uma pesquisa que pode propiciar, no contexto escolar, um espaço permanente de reflexão. Para Magalhães (2006), essa metodologia permite aos envolvidos analisarem as práticas discursivas em sala de aula e investigar suas relações com as teorias ensino-aprendizagem e os objetivos delineados pelos sujeitos do trabalho pedagógico, observando se existe ou não descompasso entre a meta projetada e o trabalho efetivamente realizado.

Neste sentido, sendo parte da pesquisa uma proposta de cunho diagnóstico e intervencionista, a qual se organiza para que as ações colaborativas possibilitem o diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos desta, sem se distanciar de sua questão de estudo, ela se estrutura em três etapas conforme Agnelo (2015): o Diagnóstico Inicial, as Ações Colaborativas e o Diagnóstico Final das Ações.

Em se tratando deste estudo, a primeira fase, compreendida como diagnóstico inicial, teve como objetivo conhecer e interpretar qual a concepção de autoria, produção textual e gêneros discursivos multimodais se presentificavam nas práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa, recorreremos a três procedimentos metodológicos: entrevista, observação de aulas e leitura e seleção de textos para embasamento teórico.

As entrevistas foram realizadas via plataforma do *Google Meet* e transcritas pela pesquisadora, das quais foi feito um recorte e extraído seis sequências discursivas (SD) para a análise interpretativa das concepções de autoria e multimodalidade pelos sujeitos da pesquisa, pois como nos ensina Pêcheux (2015, p. 53) é no espaço da interpretação que a AD trabalha.

---

<sup>2</sup> No quadro da Pesquisa Crítica Colaborativa (PCCol), o sujeito é concebido como o sujeito pragmático, que diz respeito ao sujeito social, o qual segundo Brandão (2001, p. 59-63) se ampara, evidentemente, na pragmática, na qual a linguagem é concebida como uma interação social concreta e também complexa, uma vez que, integra elementos do contexto de uso, convenções de uso e de intenções do falante”.

A segunda fase da pesquisa, que trata das ações colaborativas, ocorreu a dimensão formativa da investigação crítica colaborativa, uma vez que é o momento da produção de evidências/significados para a temática estudada. Durante essa fase, desenvolvemos as oficinas de produção textual e as sessões reflexivas com base na sequência didática intitulada: *Autoria em gêneros discursivos multimodais: uma abordagem da pandemia da covid-19*.

Um recorte contendo cinco produções discursivas do(a) aluno(a)-autor(a) constituem o nosso *corpus*, conforme propõe Courtine (2009 [1981], p. 77) é um *corpus* experimental, tendo em vista que foi produzido pelos sujeitos da pesquisa colocados em situação experimental definida em razão da questão de estudo que movimentou esta dissertação.

Segundo Courtine (2009[1981], p. 54), *corpus* é “uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma[...] hipóteses emitidas na definição dos objetivos de pesquisa”. Dessa ótica, o *corpus* não é dado *a priori*, mas construído em razão da análise que se pretende realizar.

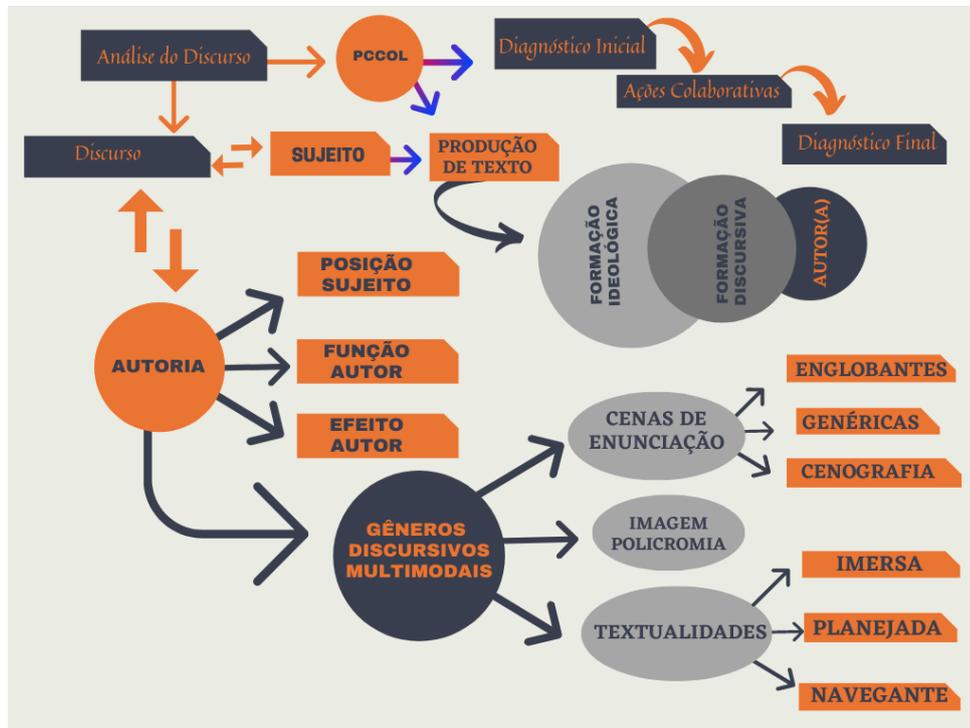
Na terceira e última etapa, realizamos por meio do batimento entre descrição, interpretação e teoria, a análise das materialidades discursivas verbo-visuais produzidas pelo sujeito-aluno(a), buscando a compreensão de como se constitui e materializa a autoria nas referidas discursividades.

É certo que as práticas de produção das discursividades devem ser centrais no percurso escolar desde a educação infantil. No entanto, por conta dos objetivos deste estudo dissertativo, delimitamos como recorte o 9º Ano do Ensino Fundamental pelo fato de o(a)s estudantes deste ano de escolaridade estarem concluindo a modalidade de ensino e, portanto, concebe-se que ele(a)s tenham uma experiência maior na área de produção textual e, também, por se tratarem de adolescentes e adultos que utilizam os recursos tecnológicos em suas relações interpessoais e sociais para se comunicarem.

Em termos de organização estrutural esta dissertação está dividida em três capítulos, os quais vêm precedidos da seção *Gestos Iniciais*, que trata da abordagem introdutória da pesquisa. No *Capítulo I*, apresentamos um estudo sobre autoria com base nos autores que subsidiam este estudo. Já no *Capítulo II*, tratamos sobre a produção verbo-visual, ou seja, sobre a imbricação das linguagens para significar e abordamos sobre a multimodalidade na AD. No *Capítulo III*, mostramos, de maneira detalhada, os percursos metodológicos, a constituição do *corpus* e a análise da constituição e materialização da autoria nas discursividades multimodais do(a) aluno(a)-autor(a).

Ante o exposto, apresentamos, a seguir, um diagrama ilustrativo das noções da AD mobilizadas ao longo desta pesquisa para a análise do nosso *corpus*, os gêneros discursivos multimodais produzidos por aluno(a)s do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Figura 04 – Representação do dispositivo teórico desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A pesquisa teve como *locus* a sala de aula do 9º ano A (2020) do Ensino Fundamental - Séries Finais da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho no município de Santa Maria da Vitória-BA, durante o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa.

Os sujeitos<sup>3</sup> que figuram a presente pesquisa são aluno(a)s da turma A do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho do município de Santa Maria da Vitória-BA, situada no Setor Planalto, bairro periférico.

Essa escola é classificada como uma escola de médio porte, atendendo em 2020 um total de 255 alunos do Ensino Fundamental – Séries Finais, nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, funcionam 7 (sete) turmas e, no vespertino, 3 (três) turmas.

A equipe administrativa da escola é composta pela diretora e um vice diretor, duas coordenadoras e uma secretária. O corpo docente da instituição é composto por dez professores,

<sup>3</sup> Trataremos neste trabalho do sujeito discursivo, que na Análise do Discurso é, por excelência, histórico e ideológico. Segundo Brandão (2004, p. 73), o sujeito discursivo surge no ato enunciativo.

desses uma professora atua na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Compõem a equipe de serviços de apoio: 4 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 1 um agente de portaria e 1 merendeira.

Em relação à estrutura física, a escola conta com uma sala de informática (não está totalmente pronta), uma sala para professores, uma sala em que funciona a secretaria e coordenadoria escolar, uma diretoria. Um banheiro para docentes, um banheiro masculino e um feminino com três subdivisões - para o(a)s aluno(a)s. A sala do AEE com um banheiro com acessibilidade. Até pouco tempo, tinha uma sala de leitura com um bom acervo, no entanto, essa fora desfeita para atender ao programa *Novo Mais Educação* e sete salas de aula.

O(a)s aluno(a)s que são sujeitos da pesquisa, de acordo com o Censo Escolar 2019, têm em média de 14 anos (aqueles que estão adequados à idade/série) a 15 - 20 anos de idade (aqueles que se encontram em distorção idade/série). A turma é composta por 25 alunos, 13 meninas e 12 meninos. Como parte da pesquisa aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa, a professora dessa disciplina também figura entre esse grupo de sujeitos, tendo em vista que a proposição está voltada para a produção de textos e esse é um eixo das atividades laborais da professora da disciplina. A coordenadora pedagógica também compõe o grupo de sujeitos da pesquisa porque, dentre suas atribuições, estão a responsabilidade com a formação continuada da docente e o acompanhamento de todo o processo ensino-aprendizagem.

A partir do objetivo de analisar a autoria nas produções multimodais do sujeito-aluno(a) surgiu a necessidade de desenvolver oficinas colaborativas de produção textual, nas quais o(a)s aluno(a)s se expressaram por meio de elementos verbo-visuais em gêneros discursivos como: história em quadrinhos, charges, memes e cartuns. Como motivação para a produção dessas textualidades, foram organizadas atividades didático-pedagógicas em torno da temática: *Autoria em gêneros multimodais: uma abordagem discursiva da pandemia da Covid-19*, posto que esse acontecimento histórico-discursivo provocou muitos debates entre o(a) discentes.

As produções discursivas multimodais, que constituem o *corpus* analítico da pesquisa, serviram de base para a construção do produto educacional, uma exigência dos cursos de mestrado na modalidade profissional. No nosso caso, o produto, com caráter intervencionista, é uma revista paradidática que apresenta noções de autoria e conceitos de gêneros discursivos multimodais. Ela, pretende, ainda, possibilitar aos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais a prática da autoria desses gêneros ao produzir diferentes sentidos na interatividade com o tema abordado na materialidade discursiva, a qual denominamos “Revista Multimodais”.

## **A pandemia e os tempos de incertezas: um diferente percurso metodológico**

O ano de 2020, inicia-se com a escola de samba *Águia de Ouro* apresentando, no sambódromo, o enredo “*O poder do saber – se saber é poder quem sabe faz a hora, não espera acontecer*”, inspirado em dois versos da canção “Para não dizer que não falei das flores” (GERALDO VANDRÉ, 1968). É uma homenagem ímpar à educação em meio a tantos retrocessos e distopias vivenciadas no ano anterior. O governo federal “Pátria amada Brasil” atacou, desvalorizou e sucateou a educação pública, objetivando com isso desqualificá-la frente à sociedade e o fez de forma tão avassaladora que, nos três últimos anos, os trabalhadores em educação de todo o país puseram-se em estado de alerta, elegendo como bandeiras de luta a resistência e a contraofensiva. A homenagem da *Águia de Ouro* inscreve-se tanto no plano da resistência/contraofensiva quanto no plano da inspiração/motivação para que educadoras e educadores brasileiros continuem fortes e destemidos e se movimentem na luta pela educação pública, laica, democrática e de qualidade.

Consoante à escola de samba que projetou e trabalhou duro durante todo o ano anterior para levar ao sambódromo o enredo “*O poder do saber – se saber é poder quem sabe faz a hora, não espera acontecer*”, as escolas públicas de educação básica também se projetam para levar ao(à)s aluno(a)s, durante todo o ano letivo de 2020, uma educação pública que ecoe a nossa resistência e contraofensiva, objetivando que essa se consolide também como inspiração e motivação e que promova o movimento de aluno(a)s em busca de seus objetivos de vida e de transformação social.

Assim como todo início de ano letivo, 2020 começa cheio de expectativas, de planejamentos e de projetos. No entanto, desta vez, os docentes foram pegos de surpresa e, de repente, depararam-se com uma *deriva* a partir dos versos de Drummond: não foi no meio do caminho que tinha uma pedra, foi logo no início. E a pedra, metaforicamente, é a pandemia da COVID-19; uma das mais sombrias já vividas. Ela, de fato, não somente exigiu dos docentes e dos pesquisadores o desviar do caminho, mas ainda o estacionar por um bom tempo. No nosso caso, tudo o que havíamos projetado pairava na incerteza de quando poderíamos ir para a sala de aula desenvolver nossas oficinas de produção textual, dentre outras ações relacionadas.

No caso da educação, quando as atividades foram retomadas, passaram a ser executadas de forma remota. Tudo diferente! Com isso, a tecnologia passou a ser a ferramenta que conecta, ainda que virtualmente, o(a)s docentes e o(a)s aluno(a)s. A conexão de todas as pessoas – familiares, amigos - em tempos de pandemia - tem sido mediada por aparatos tecnológicos e em ambientes virtuais e digitais.

Destarte, a pequena narrativa empreendida acima fez-se necessária para delinear os redirecionamentos metodológicos percorridos para o cumprimento das etapas desta pesquisa, pois, de acordo com Orlandi (2001), a tecnologia apresenta-se rentável o bastante para coordenar os distintos setores da constituição, produção e circulação de produtos, sistemas e linguagens. Torna-se perceptível que, em tempos de pandemia, ficamos cada vez mais refém dela.

Nesse contexto de incertezas, para a realização da segunda e da terceira etapas da pesquisa, necessitamos redirecionar o percurso metodológico. Nesse contexto, para execução da segunda etapa, composta pelas ações colaborativas (sessões reflexivas e oficinas de produção textual), e da terceira - interpretação da autoria nas materialidades discursivas multimodais produzidas pelos sujeitos-alunos/sujeitos-autores - criamos um grupo de *WhatsApp* e adicionamos os sujeitos da pesquisa. Em seguida, encaminhamos um texto explicando a finalidade do grupo e suas regras, concomitantemente, consultamos quem desejava ou não permanecer no grupo. Para as sessões reflexivas e oficinas, utilizamos o aplicativo *Google Meet*. Destacamos que, anteriormente, buscamos o contato de todos os sujeitos da pesquisa na secretaria da escola e entramos em contato com cada um deles/delas a fim de constatar se estes têm acesso aos meios tecnológicos e à rede de internet.

Ainda que em tempos de pandemia seja difícil afirmar que “quem sabe faz a hora não espera acontecer”, foi preciso aceitarmos que, embora não pudéssemos fazer a hora, era plausível o reinventar e fazer “quando possível” o “acontecer”. Ademais, docentes e estudantes tiveram seus modos de vidas afetados pela pandemia da Covid-19 e passaram a conviver com o “novo normal”, terminologia que emergiu neste tempo presente e, que para a educação, demarca um cenário de incertezas, fortemente, marcado pela presença das tecnologias da informação. Ademais, o “novo normal” se apresentou como relacionado à necessidade de constantes mudanças das práticas educativas escolares, exigindo o reinventar, o readaptar e o replanejamento educacional para o desenvolvimento de habilidades como: criatividade, colaboração, adaptabilidade, resolução de problemas e comunicação.

## 1 DIMENSÕES DA AUTORIA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-história havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo.”

(Clarice Lispector, p. 11, 1998)

O mundo vivencia, na contemporaneidade, uma intensa revolução tecnológica e informacional, que impõe profundas mudanças na maneira como as pessoas interagem nas diversas esferas, a saber: a econômica, a política, a ambiental, a cultural e a social. Nesse cenário, marcado pelas Tecnologias da Comunicação e Informação, as pessoas estão, constantemente, produzindo textos para interagirem e a questão da autoria textual ganha um notório espaço nas discussões acadêmicas, posto que, ao colocar em circulação um determinado texto, convém observar atentamente sua autoria para que se possa conferir-lhe autenticidade, seja uma notícia veiculada nas redes, seja um texto científico ou literário. Destarte, emerge também a necessidade de estudar como a noção de autoria foi concebida no decurso da história.

Lispector (1998), na epígrafe deste capítulo, afirma: “Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever”. Logo, compreender como a questão da autoria foi tratada ao longo da história é uma ação inquietante, a qual discutimos neste capítulo. Para tanto, os estudos de Foucault (1969) e de Pêcheux (2014) subsidiam nossa pesquisa e escrita acerca da historicidade do conceito autoria, bem como, os novos enfoques do ponto de vista da Análise de Discurso de linha pecheutiana sobre essa temática tal como considerados por Gallo (2011), Mittmann (2016), Orlandi (2012) e Agustini e Grigoletto (2008).

### 1.1 Autoria em Foucault: a função-autor e sua relação com o discurso

A autoria não se apresenta como uma questão nova, contudo, ela se renova constantemente, dado que o ser humano está sempre produzindo novas formas de interagir por meio das linguagens – verbais (falada e escrita) e não verbais (imagética, gestual, sonora). Esses usos diferenciados da linguagem acompanham a evolução histórica e social na forma de produzir textos, os quais buscam atender às necessidades comunicativas dos sujeitos em cada espaço e tempo vivenciado.

Nos últimos anos, com o avanço das tecnologias, novos gêneros discursivos<sup>4</sup> emergiram para atender a práticas sociais novas que requerem mediação via aplicativos, *softwares*, serviços digitais diversos etc. Assim, o anseio em compreender como é constituída a autoria textual no interior da perspectiva da materialidade multimodal, impulsiona-nos a empreendermos este estudo e, quando se trata de questões sobre o autor, Foucault (1969) é referência singular para entender como o desenvolvimento da noção de autoria se dá em uma cultura como a nossa.

Para Foucault (1969, p. 3), a noção de “autor” constitui o momento ímpar da singularização na história das ideias, dos conhecimentos das literaturas e na história da filosofia e das ciências. Dessa forma, o surgimento da noção de autor propõe para cada uma dessas áreas uma nova forma de se pensar as produções discursivas, uma vez que ela não desempenha sempre a mesma função na ordem dos discursos. Segundo Foucault ([1726-1984] 2014, p. 26), na idade média, a atribuição do discurso científico a um autor apontava para o valor de verdade. No entanto, a partir do século XVII, essa função é enfraquecida e o nome do autor no discurso científico passa a servir tão somente para dar um nome a um teorema, um efeito, uma síndrome.

Por outro lado, na ordem do discurso literário, a partir dessa mesma época, o nome do autor não parou reforçar-se, pois se passou a exigir a atribuição de autoria aos poemas, às narrativas, aos dramas ou comédias, esses circulavam na Idade Média no anonimato. Assim, é pedido que o autor preste contas da unidade do texto posto sob seu nome.

Hodiernamente, tanto os científicos quanto os literários exigem a presença do nome do autor, em ambos a função autor confere aos textos um índice de credibilidade. Portanto, para o escopo deste trabalho, interessa-nos as noções foucaultianas de *nome do autor* e *função autor*, bem como, *a relação do autor com a obra, com o texto produzido*, ou seja, a maneira com que o texto aponta para essa figura que é ao mesmo tempo exterior e, também anterior ao texto, pelo menos aparentemente.

Nesse contexto, apoiamo-nos na análise proposta por Foucault (1969) acerca do processo de individualização do “autor” no tempo, seu estatuto recebido nas pesquisas de autenticidade e de atribuição, bem como, em que sistema de valorização o sujeito é reconhecido como autor para traçarmos um percurso que apresenta recortes de natureza epistemológica da noção de autor.

Neste sentido, o filósofo analisa aspectos relacionados ao questionamento que importa quem fala, abordando a indiferença que se faz acerca deste, para tanto esboça sobre o princípio

---

4 Bakhtin (1979, p. 262) afirma que a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e que cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso.

ético que envolve a escrita contemporânea, que não marca a escrita como o resultado, ou seja, o texto pronto, acabado, fechado, mas está relacionado ao seu processo de produção, à prática da escrita. Dessa forma, ela engloba regras inerentes, constantemente retomadas, “a escrita de hoje se libertou do tema da expressão: ela basta a si mesma e, por consequência, não está obrigada à forma da interioridade; ela se identifica com sua própria exterioridade desdobrada” (FOUCAULT, 1969, p.4).

Assim, a escrita é um jogo de signos liderada menos pelo seu conteúdo conceitual do que por aquilo que ele designa, marcada por uma regularidade que está sempre pronta a transgredir, ou seja, ela pode sempre ir além das regras, surpreender, uma vez que não carrega consigo o desejo ou valorização do gesto de escrever, não condiz com a vinculação do sujeito em uma linguagem, ao contrário deixa espaços que apontam para o desaparecimento do sujeito que escreve.

Dessa forma, a escrita se constitui um espaço no qual o sujeito que escreve não para de desaparecer. Isso significa que o processo de produção escrita e demais produções textuais se relacionam com o contexto sócio-histórico em que é realizado e que está, constantemente, sendo revisado, a fim de atender às condições de funcionamento de práticas discursivas próprias de cada época.

Nesse contexto, Foucault (1969, p. 6) propõe uma análise da relação da palavra “obra” com a unidade que ela designa, as quais são tão complexas quanto a individualidade do autor. A complexidade dessa noção nos conduz a vários questionamentos, dentre os quais destacamos: se o indivíduo não for um autor, o que ele produz pode ser considerado uma obra? E as produções que não compõem a obra, mas constam nos escritos, nos rascunhos do autor, o que são? Tudo que o autor escreveu compõe a obra? Qual a relação do autor com sua obra? Foucault (1969) propõe uma apreciação da noção de obra, diferentemente do que faz a crítica, que a analisa a partir de sua estrutura e sua arquitetura, em sua forma intrínseca e no jogo das relações internas, ele analisa a sua relação com o autor.

Para Foucault (1969), não é possível analisar a obra em si mesma, rechaçando a figura do autor, pois um depende do outro para existir. Assim, se reconhecermos a obra enquanto discurso, concluiremos que não importa o gênero discursivo, sempre haverá quem o escreveu. Como afirma Foucault (1969, p. 9), a escrita, ainda que sutilmente, preserva a existência do autor.

Assim, Foucault (1969) destaca que a relação da escrita com a morte aponta para o apagamento da individualidade daquele que escreve, uma vez que “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência” (FOUCAULT, 1969, p. 7). Com base nessas

afirmativas, o filósofo francês assinala alguns pontos a partir dos quais não se deve “repetir a afirmação vazia de que o autor desapareceu” (p.10). Para ele, foi necessário dar um novo estatuto à ausência do autor diante da escrita.

Nesse sentido, Foucault (1969) questiona que poderia acontecer o movimento inverso ao que se intencionava: apagado o autor, sua figura não passaria a ter um caráter transcendental, fortalecendo ainda mais sua representação como ser mítico, enigmático? Para esta questão, propõe como solução, localizar o espaço vazio deixado pelo desaparecimento do autor e “seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desapareição faz aparecer” (FOUCAULT, 1969, p. 11).

É nesse sentido que voltamos ao nosso objeto de análise. No espaço de dizeres das produções textuais em sala de aula, a autoria não é uma temática habitualmente debatida, até porque, parte-se da premissa que o texto produzido pelo sujeito-aluno(a) pouquíssimas vezes terá circulação. No entanto, constantemente, vemos textos de aluno(a) ganhando prêmios e, muitas vezes, sendo divulgados nos *blogs* das escolas, em seus murais escolares. Diante disso, percebemos que o nome de quem os produz é estampado.

Assim, deparamo-nos com uma das “funções livres” abordadas por Foucault (1969), o nome do autor. Ele difere o nome de autor do nome próprio, pois ainda que os dois tenham funções indicativas e descritivas, o nome do autor garante uma função classificatória, dado que ele permite reagrupar textos, delimitá-los, excluir, contrapô-los, bem como caracteriza um discurso com estatuto específico, isto é, aqueles cujo modo de ser, numa determinada cultura, torna-os provida de uma atribuição de autoria.

Assim, ao apontarmos o autor de uma obra, automaticamente, esse nome volta-se para o leitor carregado de todo um conhecimento que se tem do mesmo, tais como: no que ele acreditava/acredita, onde e como vivia/vive, sua relação com a temática escrita, porque certos textos podem ser relacionados a ele.

Percebe-se assim que o nome do autor não é um simples elemento do discurso, como afirma Foucault (1969, p. 13) “[...] ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, dele excluir alguns, opô-los a outros”. Ou seja, o discurso se relaciona diretamente com o autor, com o seu “ser” do discurso; e o discurso não é uma palavra cotidiana, mas uma palavra que recebe um *status* por se tratar de um texto atribuído àquele e não a outro autor, por isso, tem assegurado um certo privilégio.

Diante dessa abordagem, emergem algumas indagações em relação ao nosso objeto de pesquisa, a saber: como reconhecer então a autoria do(a) aluno(a)-autor(a) em seu texto

multimodal? Como relacionar o discurso que sustenta o texto, aquele que o torna uma unidade comunicacional ao(à) aluno(a)-autor(a)?

Nesse ponto de nossa análise, recorreremos à teoria do autor enquanto “função”. Para Foucault “[a] função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1969, p.14). Assim, a função autor é definida pela posição que o autor deve ocupar em relação à obra e ao discurso determinada pela história das sociedades. Premissa que está diretamente relacionada à pesquisa em tela, tendo em vista que os gêneros multimodais têm seu uso intensificado a partir das novas tecnologias da comunicação.

Nesse sentido, o sujeito-aluno(a) está imerso nessas novas modalidades enunciativas, para tanto, produz textos com várias intencionalidades, como por exemplo, para se comunicar com amigos e familiares, para atender às atividades escolares, dentre outras. Nesse sentido, defendemos que a escola deve e pode propiciar-lhe momentos de desenvolvimento de seu potencial criador/produzidor de textos com conhecimentos teóricos que lhe garanta reconhecer e exercer a autoria textual e não apenas ser um copista.

Assim, recorreremos às quatro características destacadas por Foucault (1969, p. 15) para se analisar a presença da função “autor” no discurso, considerando o autor de um livro ou texto, a saber: a propriedade penal, instaura-se, nesse contexto, os direitos do autor e as punições para os discursos transgressores. Essa primeira característica é instaurada no fim do século XVIII e início do século XIX, quando são editadas regras escritas sobre os direitos dos autores, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução.

Essa primeira característica da função autor será alocada para a análise da autoria nas produções de texto do(a) aluno(a)-autor(a), dentro da perspectiva ética da autoria, uma vez que a proposta desta pesquisa não contempla o caráter penal sobre a produção estudantil e sim condições para a produção de textos e reflexões sobre os aspectos discursivos relacionados à autoria.

No que se refere à segunda característica da função autor, Foucault (1969, p. 16) destaca que “[p]or outro lado, a função-autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos. Em nossa civilização, não são sempre os mesmos textos que exigiram receber uma atribuição”. Nota-se, assim, que não é desde sempre que se procura em um texto a autoria, não é em todos os textos, em todas as épocas, que se cobrava a atribuição de um autor a um dado texto, a uma dada obra. Essa segunda característica está relacionada à responsabilização como exercício da função autor, ela é indicativa da credibilidade, de

autenticidade destinada a um texto e hoje apresetna uma marca exigida em todos os textos que circulam nas diferentes esferas de atuação da vida humana.

Retomemos, pois, o objeto de nossa pesquisa para delinear os sobre essa segunda característica da função autor, a responsabilização sobre o que se escreve, dado que, na escola, é requerido que o(a) aluno(a) autor(a), ao produzir seus textos, assuma a posição sujeito-autor para discursivizar sobre um dado tema, tendo a ilusão de ser a origem desse dizer, o que lhe confere um certo índice de credibilidade, pois ele/ela articula as técnicas e objetos de experiências utilizados em sua época para dar um efeito de unidade a seu texto.

Em relação à terceira característica da função autor, Foucault afirma que (1969, p. 16) “[e]la não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor”. Notoriamente, o nome do autor não indica uma posição do indivíduo em relação ao seu texto, mas sim, as operações complexas que se formam de maneira psicologizantes para conferir um certo *status* realista do autor, ela se relaciona com os saberes e características necessárias para o texto receber um dado nome de autor, esse articula o poder criador e o projeto do texto, sendo esse o lugar imaginário da escrita, designando o estilo do autor.

Como frisa Foucault (2008, p. 36), “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se refere a um único objeto”. Assim, quando o(a) aluno(a)-autor(a) está escrevendo sobre um tema e obedecendo às regras que caracterizam um gênero discursivo, ele formula enunciados que conferem a seu texto efeito de unidade, conferindo-lhe essa função-autor.

A quarta e última característica da função autor apresentada por Foucault (1969) revela-nos que ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, mas que pode dar lugar simultaneamente a vários “eus”. Dessa forma, todos os discursos que são providos da função autor comportam uma pluralidade de “eus”, essa designa as várias posições-sujeito que podem ser assumidas por diferentes classes de indivíduos. Essa característica se refere a uma dispersão de “eus”, às marcas, aos signos que remetem à pluralidade de egos.

Assim, ao relacionar as características da função-autor até aqui delineadas com os textos produzidos pelo(a) aluno(a)-autor(a) na escola, nota-se que o(a) professor(a) tem um importante papel, pois cabe a ele/ela a orientação quanto à materialização dessas características autorais nas produções do(a)s estudantes.

Nesse sentido, na perspectiva desta pesquisa, o(a) aluno(a)-autor(a) estaria exercendo a autoria desde que se possa identificar em seus textos uma unidade estilística, sua maneira de dizer que expresse a sua singularidade; a marcação do momento histórico, espaço temporal em

que sua obra foi criada, a concessão de valores ao texto e a contradição. Dessa forma, ao identificar essas operações complexas nos textos produzidos pelos alunos(a)s-autor(a)s, o (a) professor(a) está diante de uma materialidade autoral.

Para ratificar essa afirmativa, é preciso refletir sobre a seguinte questão: em um único texto produzido por um(a) aluno(a)-autor(a) seria possível identificar quais desses mecanismos de textualidade e discursividade? Um texto, seja lá de qual gênero for, pode ser considerado uma obra? E o (a) aluno(a)-autor(a) percebe-se/concebe-se como autor(a)?

Objetivando responder à primeira questão levantada, recorreremos à afirmação de Foucault (1969, p. 20):

a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.

De acordo com o filósofo, a função autor está presente em todos os discursos, posto que ela não se restringe apenas a autores que possuem uma ou várias obras, mas aos discursos; logo, em um único texto do(a) aluno(a)-autor(a), é possível encontrar a materialização dessas operações complexas e específicas, ela não se refere a um indivíduo real, mas a vários egos e posições- sujeito. Então, para que o sujeito-aluno(a) se perceba como aluno(a)-autor(a), é necessário que ele(a) desenvolva e reconheça as características da função autor.

Dessa forma, o(a) aluno(a)-autor(a), em suas produções textuais que lhe permitem ultrapassar as burocracias de avaliação, da escrita para tirar uma nota, da obrigação de seguir um modelo pronto para escrever, faria emergir sua liberdade criativa e autoral, não sendo um mero copista e, sim, um(a) autor(a).

Quanto à segunda questão levantada - se um texto, seja lá de qual gênero for, pode ser considerado uma obra - podemos respondê-la a partir do que frisa Foucault (1969, p. 8) que a obra é a unidade que ela designa, ou seja, para ser uma obra é preciso que ela reúna um conjunto de textos que possam ser atribuídos a um mesmo autor, nessa concepção o texto do(a) aluno(a)-autor(a) não se configura uma obra. Então, como poderíamos dizer que seu texto comportaria a função autor proposta por Foucault?

Foucault (1969, p. 18) pontua que poderia reconhecer outros traços característicos da função autor. Essa associada ao sistema jurídico e institucional que abarca, determina, vincula o universo dos discursos. Dessa forma, a autoria no texto do(a) aluno(a)-autor(a) poderá ser

legitimada pela instituição escolar, mediante o reconhecimento da função-autor em suas produções textuais.

Neste sentido, o texto produzido pelo(a) aluno(a)-autor(a) reúne, pois, discursos que envolvem tanto os elementos de domínio do processo discursivo, como os mecanismos de domínio dos processos textuais, marcando assim, a constituição e sua prática de autor. Partindo dessa análise, o texto produzido pelo(a) aluno(a)-autor(a) é também provido de função-autor.

O texto produzido pelo(a) aluno(a)-autor(a) reúne os discursos que esse agrupou ao longo de sua vida, que são por ele organizados dentro dos princípios orientados para estrutura e caracterização de um dado gênero, ao qual lhe é atribuído a autoria. De acordo com Foucault (2014, p. 25), “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem em suas significações, como foco de coerência”. Desse modo, ser autor na perspectiva foucaultiana é assumir uma função discursiva, isto é, uma dada posição em relação às palavras que enuncia, sendo responsável pelo texto que produz.

Diante dessa abordagem, percebemos que a função autor possibilita compreender a autoria em diferentes espaços de um texto ou de uma obra. Nas produções textuais do(a) aluno(a)-autor(a), a autoria se materializa na linguagem, na estrutura textual, na criatividade discursiva, na forma, no conteúdo, uma vez que, ao mergulhar na produção de seu texto, o(a) aluno(a)-autor(a) lida com a palavra, com as imagens, com os sons, enfim com as diferentes linguagens para produzir seu texto e, assim, assume a função autor ao colocar-se em uma dada posição discursiva que possibilita ao leitor os gestos interpretativos da singularidade do autor.

Outro importante conceito para se reconhecer a autoria nas produções textuais do(a) sujeito-aluno(a)s tratado por Foucault (1969) é o “nome de autor”, este sendo reconhecido não apenas como um nome próprio, mas como uma reverberação de gestos, de sentidos, das vivências que ele nomeia. Segundo Foucault (1969, p. 11), “a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia não são isomorfias nem funcionam da mesma maneira”. Destarte, o nome do autor possui uma relação com o discurso, o que ele coloca no papel enquanto produz seu texto não se relaciona a seu nome próprio, tampouco isso é feito da mesma maneira sempre, o que ele escreve está relacionando com a autoria, o que lhe permite classificar, reagrupar alguns enunciados, delimitá-los, excluí-los, contrapô-los a outros, contudo, o nome do autor relaciona os textos entre si.

Nessa perspectiva, é possível que o(a) professor(a) consiga relacionar os textos produzidos por um(a) mesmo(a) aluno(a)-autor(a) a partir do reconhecimento das características da função autor, tendo em vista que o nome do autor marca os discursos que ele

produz e sua forma excepcional de posicionar-se e, nos textos do aluno-autor<sup>5</sup>, isso se materializa na forma como se diz, o que se diz e não sobre quem diz.

Evocamos o que assevera Foucault (1969) acerca da função autor enquanto característica na forma de funcionamento e circulação dos discursos em uma sociedade, pois estamos em um novo momento histórico no modo de produção e circulação dos discursos, que se efetiva por meio dos gêneros discursivos que circulam na internet e fora dela.

Como vimos anteriormente, uma das características da função autor é a responsabilização pelo texto ou pela obra quanto à sua publicação. É conhecido que ela não se torna dominante e adquire o estatuto que hoje possui com o surgimento da escrita, mas sim com a passagem do manuscrito à impressão em que temos uma popularização dos livros e “um marco promotor de consequências importantes para a história da autoria” (MITTMANN, 2008, p. 81). Dentre essas consequências está a possibilidade de punição do autor pelo que diz, já que ao assumir a autoria de um texto, ele pode ser responsabilizado pelos discursos que fez circular nas redes e fora dela e sofrer diversas sanções.

Desse modo, a escola tem como uma de suas funções propiciar, pela ação pedagógica, o trabalho com a autoria, tanto no sentido de promover a formação de autores, quanto no sentido de mostrar a responsabilidade sobre o dizer no texto que faz circular, já que esta última é uma das condições para se tornar autor, fazer seu texto circular, e isso foi facilitado pelo advento da tecnologia da informação e da comunicação. Contudo, é preciso cuidado e atenção ao se publicar nos meios eletrônicos, uma vez que esses também têm sua forma de controle e jogo de interesses.

Vale destacar que, para fazer circular seu texto, o autor precisa ocupar os espaços discursivos para marcar sua singularidade. Contudo, esses são afetados pela coerção da instituição jurídica e pela vigilância dos segmentos que divergem em seus discursos, tanto da pessoa que escreve, quanto das pessoas que apresentam oralmente seus dizeres.

Assim, na escola, como produtores de discursividades, o(a)s aluno(a)s podem exercer a função autor, ao assumir diferentes posições-sujeitos no discurso e, por meio do princípio do comentário, o(a) aluno(a)-autor(a) traz, com sua forma de dizer, um acontecimento de volta, contudo, esse o organiza marcado pela posição-sujeito assumida pelo sujeito-discursivo em

---

<sup>5</sup> A pesquisadora Tauveron (1996, p. 191) cunhou a expressão aluno-autor e a conceitua como a possibilidade de estabelecer nas séries iniciais as condições para desenvolver nos alunos a confiança de que podem ser autores e de que podem escrever textos literários. Em nosso trabalho, esse termo está relacionado com a tomada de posição assumida pelo sujeito-aluno ao produzir as mais diferentes materialidades discursivas.

suas materialidades textuais, pois, como afirma Foucault (2014, p. 25), “[o] novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

## 1.2 A autoria na AD pecheutiana

As questões que envolvem a autoria, ainda que há muito sejam discutidas, estarão sempre marcadas por um campo abissal, posto que a autoria envolve o sujeito enquanto sua posição no texto, sua identidade, sua historicidade e as condições de produção.

Dentro desse enfoque sobre autoria, faz-se necessário a definição de discurso, que, neste trabalho, adotamos a perspectiva teórica pecheutiana, que considera “[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção[...].” (PÊCHEUX, 2014a, p.78).

Para Orlandi (2012), o discurso é a regularidade de uma prática. Logo, o sujeito-aluno, ao produzir texto na sala de aula, vai produzindo discursos que podem, por meio de gestos interpretativos, apontar a constituição dos efeitos de autoria.

Destarte, para compreendermos a função discursiva da autoria no entremeio da abordagem pecheutiana, faz-se necessário refletir sobre a caracterização do sujeito na Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Para tal teoria, o sujeito sofre determinações de várias ordens, ou seja, a constituição do sujeito é afetada pela ideologia, pelo inconsciente e pela linguagem; logo, ele não é livre, não é centrado, nem dono do seu dizer. Pêcheux (2014c, p. 149) destaca que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, sendo ele historicamente situado e atravessado por questões de ordem do inconsciente.

Essa assertiva nos conduz a entrelaçar a noção de sujeito à de sujeito-autor(a), tendo em vista que o indivíduo é interpelado ideologicamente em sujeito e, assim, ocupa diferentes posições-sujeito nas produções discursivas. Dessa forma, o discursivo se configura como um dos aspectos da materialidade ideológica, essa comporta uma ou várias formações discursivas (FDs) interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, projetando dessa forma, a interpelação-identificação, na qual a identidade do sujeito produtor de textos é materializada, sendo marcada pelo inconsciente, mesmo que ele acredite ser livre para tomar posição.

Assim, é, na figura da interpelação, que, para (PÊCHEUX, 2014c, p.140), a questão da constituição de sentidos se relaciona com a constituição do sujeito. Essa questão nos é cara, posto que, ao produzir discursividades, o sujeito-aluno(a) assume uma dada posição-sujeito no discurso com todas as condições opacas e transparentes que essa posição pode apresentar-lhe

na produção de sentidos. Dizemos transparentes, do ponto de vista que se pode reconhecer uma forma exposição particular, ou seja, o já-conhecido, os sentidos associados à literalidade significante e opacas em relação àquilo que é preciso ser pensado e pensável, em relação aos aspectos que a complexificam, ou seja, questiona as evidências dos sentidos.

Dessa forma, esse sujeito enuncia inscrito em uma formação discursiva (FD). Pêcheux (2014c, p. 147) conceituou a FD, como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir, de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que *pode e deve* ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)”. Assim, os dizeres do sujeito-aluno(a) materializados em suas produções são delimitados pela formação discursiva com a qual se identifica.

O conceito de formação ideológica (FI) é concebido por Pêcheux e Fuchs (2014[1975], p. 163) como “[...] um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mais se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito uma com as outras”. Considerando o exposto acima, podemos observar que as FDs são a representação da FI, pois desempenha na linguagem as determinações que a representa, marcadas por suas características específicas e de classe. Dessa forma, as formações discursivas são componentes ligados às formações ideológicas, que comportariam “uma ou várias formações discursivas interligadas” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 164).

Por esse motivo, ao discutirmos as formações discursivas no âmbito da AD pecheutiana, é impossível fazê-lo sem abordamos a questão da ideologia, uma vez que a existência do sujeito está condicionada e subordinada à existência da ideologia, pois os sentidos sofrem determinações ideológicas das FDs. Assim, o interesse pelo sujeito que enuncia, pelo espaço/tempo, pela situação e pelo contexto sociohistórico que possibilitam a emergência de enunciação são elemento importantes para os gestos interpretativos acerca das FDs, tendo em vista que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) [...]” (PÊCHEUX, 2014c, p. 150).

Para Pêcheux (2014c), a noção de formação discursiva se relaciona com a existência material da ideologia, ou seja, a relação da ideologia com o discurso. Nesse contexto, a produção textual do sujeito-aluno(a) sofre determinações ideológicas, da historicidade, da memória e atravessamentos discursivos diversos. Tendo em vista que o discurso é concebido como uma ligação entre a linguagem e o efeito elementar da ideologia, “o discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de

sua base, a saber, a materialidade linguística” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 180). A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, materializa-se na língua. E a produção textual multimodal do sujeito-aluno(a) é a materialidade discursiva com a qual trabalhamos nesta pesquisa.

Assim, de acordo com Pêcheux (2014c, p.150), o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito<sup>6</sup>, ou sujeito do saber de uma determinada formação discursiva com a qual ele se identifica e que o constitui enquanto sujeito. Nesse ponto, o sujeito-aluno(a), ao ocupar a posição-sujeito de produtor de texto, desenvolve a função aluno-autor, uma vez que sua escrita ou oralidade sofre determinações das formações discursivas com as quais se identifica.

Diante dessa proposição, torna-se imprescindível aprofundarmos nossas exposições sobre a forma-sujeito, a fim de articular esse conceito com a autoria textual materializada nas produções do sujeito-aluno(a), uma vez que a forma-sujeito designa a existência histórica do indivíduo em suas relações sociais. Prontamente, a materialidade discursiva é o exercício dessa prática pelo sujeito-aluno(a) que deixa seu espaço social para assumir a condição de sujeito do discurso, de acordo com Pêcheux (2014c, p. 243): “[a] forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira.*” Logo, o sujeito-aluno(a) se inscreve na materialidade textual para produzir sentidos e, nesse processo, ele(a) pode ocupar uma (ou mais de uma) dada posição-sujeito para produzir efeitos de sentidos na FI com a qual ele se identifica.

Notamos assim, que o sujeito na AD não é o indivíduo, aquele experiente/empírico, mas o sujeito discursivo que carrega consigo marcas do social, da história e da ideologia e que tem a ilusão de ser a nascente do sentido. “[O]s processos discursivos, como foram aqui concebidos, não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo, eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito” (PÊCHEUX E FUCHS, 2014, p. 169). A linguagem e os sentidos não são transparentes, por isso a necessidade de se proceder uma análise discursiva para interpretá-los.

Destarte, a noção de sujeito do dizer se desdobra em diversas funções a depender das posições ocupadas por ele em uma dada FD, essa atravessada por diversas outras formações discursivas. Nesse sentido, o sujeito comporta a ilusão de unidade discursiva, da qual ele pensa

---

6 Segundo Pêcheux (2014, p. 150), a expressão “forma-sujeito” é introduzida por L. Althusser (“Resposta a Jonh Lewis” in Posição I. Rio de Janeiro: Edição Geral, 1978, p. 67), logo, todo indivíduo humano, sendo social, só pode ser agente de uma prática se assumir a *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.”

ser a origem do discurso, uma ilusão necessária, ao passo que configuraria a identidade, unindo, assim, o esquecimento 1 e 2. Segundo Pêcheux e Fuchs (2014, p.176-177), esses afetam o sujeito. Os autores os distinguem da seguinte forma: o esquecimento nº 1, refere-se a uma zona inacessível ao sujeito, de caráter inconsciente, já o esquecimento nº 2, de ordem do pré-consciente-consciente.

Assim, o sujeito funcionaria fluidamente em dois níveis: no âmbito do inconsciente, o ideológico, e no âmbito do pré-consciente ou consciente. De acordo com Pêcheux e Fuchs (2014, p. 177), no que se refere ao primeiro, o sujeito esquece tudo que lhe é exterior, podendo assim, rejeitar ou aceitar determinada sequência linguística (esquecimento 1); já, no segundo, o sujeito tem a ilusão de ser a origem e fonte do sentido, podendo, portanto, “selecionar” o que pode ou deve ser dito (Esquecimento 2).

Conforme exposto, notamos que o sujeito, só poderia ser concebido como sujeito do enunciado por meio da ilusão do “ego-eu”, quando ele acredita ser a fonte e origem do discurso, o que, de acordo com Pêcheux (2014b, p. 310), corresponde “a problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado, frequentado pelo tema spinozista da ilusão subjetiva produzida pela “ignorância das causas que nos determinam”. Essa questão orientou a existência de uma alteridade no interior do sujeito, marcada pela dispersão/contradição, isto é, pelas várias posições que o sujeito pode assumir em uma formação discursiva. Nesse ponto, visualizamos uma noção que é salutar para nosso estudo, a heterogeneidade discursiva.

De acordo com Indursky (2001, p. 27-28), compreende-se a noção de heterogeneidade do discurso ao se considerar que sob as palavras que enunciamos, ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, já que o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não direciona somente, àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no passado ou no presente. Logo, o repetível é da ordem de um já dito mais extenso e disperso “que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e em tempos diversos, que tanto podem estar inscritos na mesma Formação Discursiva do sujeito que enuncia quanto em outra Formação Discursiva, seja ela “amigável” ou antagonica”. Nesse aspecto, a noção de heterogeneidade discursiva foi desenvolvida ao longo de vários trabalhos, a saber: Pêcheux, em *Remontémons de Spinoza a Foucault* (1981); Authier (2004), que efetuou a distinção entre dois tipos de heterogeneidade enunciativa: a mostrada e a constitutiva. Esses são apenas alguns trabalhos que deram início a essa reflexão

Quanto ao nosso objeto de estudo, a produção textual na escola, o sujeito-aluno, ao assumir a posição de sujeito-autor, tem a ilusão de imprimir em seus textos, as escolhas de como dizer aquilo que tem para dizer, podendo selecionar os vocábulos, organizando-os à sua

maneira, no entanto, essas escolhas são resultantes das determinações ideológicas, históricas, da memória etc., ainda que ele acredite ser livre para fazê-las. Logo, seus dizeres são produzidos em dadas condições de produção. Conforme Pêcheux e Fuchs (2014, p. 182), tais condições são “as determinações que caracterizam um processo discursivo” e, por conseguinte, ao produzir seus textos, o sujeito-aluno(a) estará vivenciando uma “situação concreta” que conduzirá a sua “produção”, tanto no sentido linguístico ou psicológico deste termo, como em relação aos mecanismos formais para a produção linguística de um discurso empírico, concreto.

Tomemos, como exemplo, o texto de um(a) discente que escreve sobre o cotidiano da vida nas comunidades em que a falta de chuva é constante e esse é um tema de seu interesse de escrita. O sujeito-aluno(a) que escreve, ou seja, o sujeito do discurso para produzir sentidos, remete-se aos elementos do interdiscurso, ao exterior de uma dada FD. Nesse caso, lá onde circulam tanto os saberes do povo nordestino como o que a ciência diz sobre essa temática. Assim, como efeito discursivo, o que ele(a) encontra entre esses dois polos e além deles, os sentidos da dispersão dos já ditos é, então, recortado e incorporado, correlacionando os dois saberes para atribuir efeitos de sentidos. Assim, identificando-se com a FD dos saberes nordestinos, traz os enunciados desses saberes à ordem intradiscursiva, ressignificando o discurso e materializando textualmente o que pretende anunciar ao leitor, essa articulação é feita inconscientemente, sem se dar conta do que está por materializar como um discurso.

Ao alocar os enunciados que devem compor seu discurso, o sujeito-aluno(a), neste tópico, tido como o sujeito-autor, o faz tendo a ilusão de selecionar enunciados, formas e seqüências que incidem em relações parafrásticas<sup>7</sup> no interior da formação discursiva em que está inscrito, uma vez que esses enunciados, como qualquer outro, é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente dele mesmo, de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar outro, acionando, assim, o esquecimento 2, como afirma Pêcheux (2014c, p. 164): “[...] o esquecimento 2 cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia seu imaginário da ‘liberdade’ de sujeito- falante”.

---

<sup>7</sup> No tocante à paráfrase discursiva, Pêcheux (2014c [1975]) sugere uma distinção para esta noção, a qual pode ser compreendida como uma unidade não-contraditória do sistema da língua, ou como uma paráfrase histórico-discursiva “para marcar a inscrição necessária dos funcionamentos parafrásticos em uma formação discursiva historicamente dada” (p. 266, grifos do autor). Essa noção é imprescindível para a produção de sentido, sendo nomeada por Pêcheux (2014b [1975], p. 169) como “matriz do sentido”. Para o autor, a noção de paráfrase vincula-se, por um lado, às noções de substituição e sinonímia, e, por outro, ao de transformação. Logo, o sentido pode se constituir em relação a dois funcionamentos distintos: o do mesmo, que é o “identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado”; e o da alteridade, que é o “da diferença discursiva, da alteração do sentido induzido pelos efeitos de espalhamento e de deriva” (PECHEUX; LEÓN, 2015 [1982], p. 172).

A liberdade do sujeito-falante reside no fato da ilusão de ser o sujeito que faz a escolha das palavras, dos artigos definidos ou indefinidos, do nome próprio ou comum a que emprega na formação dos enunciados. Por outro lado, os enunciados, dentro do efeito de articulação se inscrevem no campo do pré-construído, para o qual Pêcheux (2014c, p.88 - 89) considera que existe uma cisão, distância ou discrepância na frase entre o que é pensado antes, em outro ambiente e independentemente e o que está contido na afirmação integral da frase. Sendo assim, o que constitui o enunciado já foi dito em outro lugar e de outra forma por sujeitos outros. Desse modo, o autor conclui que o “pré-construído é um termo empregado para designar uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído no enunciado”.

Seguindo essa proposição, compreendemos que os enunciados articulados pelo sujeito-aluno(a) para compor seu texto materializam a ilusão presente no fenômeno sintático, em que o efeito de sentido assenta os domínios do pensamento, ou seja, o conteúdo que paira no pensamento, no inconsciente do sujeito-aluno(a) se materializa sob a forma do discursivo. Com isso, percebemos que os enunciados são acionados para compor uma dada sequência discursiva que remete o sujeito-aluno(a) ao seu exterior, ou seja, está relacionado com o esquecimento 1, que é o real ideológico discursivo.

Segundo Pêcheux (2015, p. 53), “[t]odo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”.

Ao empreendermos e conduzirmos nossas discussões sobre a materialidade discursiva de um dado enunciado, na qual se emprega os procedimentos da AD que permitem interpretar os modos como os sentidos são produzidos, inclusive a partir da inscrição de dizeres a dada (s) formação(ões) discursiva(s), deve-se incorporar a concepção de sentido desenvolvida por Pêcheux:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em uma relação transparente com a literalidade do significante). Mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidos. (Isto é, reproduzidos). (PÊCHEUX, 2014c, p. 146).

Assim sendo, a interpretação de sentidos de um dado enunciado leva em conta posições sustentadas por aqueles que o empregam, o que quer dizer que ele adquire sentido, tomando como referência essas posições em relação à formação ideológica na qual se inscrevem, considerando-se a posição dada, a conjuntura dada, determinado pelas circunstâncias da enunciação, que determinam aquilo que deve e pode ser dito em uma formação discursiva.

Logo, o enunciado se liga a ditos anteriores, o que, segundo o autor, “[é] porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, 2015, p.53).

Articulamos a essa abordagem, o nosso recorte de pesquisa quanto à constituição do sujeito-aluno(a) enquanto sujeito-autor(a), perpassa pela posição-sujeito que este assume, a posição de sujeito-ator(a) ao produzir textos no campo endógeno escolar. Para tanto, ele(a), o sujeito-autor(a), constitui-se em um sujeito duplamente afetado, pelo real da língua e da história, tendo a ilusão de ser esse “eu” que fala. Assim, o sujeito-aluno(a) é identificado na escola pelo seu nome próprio, que, segundo Pêcheux (2014c, p. 241), constitui a forma em edição príncipe do *efeito de pré-construído*, representando a modalidade discursiva de discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito discursivo, aquele que é autor do enunciado e filia-se em formações discursivas para que possa entrar na ordem do discurso, inscrevendo assim, seu nome próprio – nome-autor em sua relação com o social e o histórico.

O sujeito-autor(a) é uma instância produtora de sentidos e o nome próprio não se reporta ao sujeito físico, mas ao significante, trazendo o enfoque de interpelação-identificação do indivíduo em sujeito, ou seja, o sujeito inconsciente que nele habita, que produz sentido e que no discurso materializa a sua relação com a história, com sua ideologia. Como afirma Pêcheux (2014c, p. 241), “‘o nome próprio’ não é uma ‘propriedade’ como os outros, e ele designa o sujeito sem representá-lo”. Nesse ponto, percebemos que o nome próprio evoca o sujeito, porém não o representa, pois o que o representa está posto acerca do termo de identificação, no fato da constatação do sentido, produzida no *non-sens*; porquanto a interpelação do indivíduo em sujeito, em sua identificação com a formação discursiva, se dá no inconsciente, promovendo cada vez mais o apagamento desse sujeito individual. Nessa perspectiva, Pêcheux (2014c, p. 97) considera como o esvaziamento do objeto (nome próprio) a partir da função (predicado), uma vez que no primeiro não há nenhum lugar vazio, já o segundo é o lugar do pensamento (sentido), é o lugar do vazio.

Nesses termos, compreendemos que o sujeito-aluno(a), ao produzir seus textos, realiza o gesto de tomada de posição, contudo esse não é um ato originário do sujeito-falante, contrariamente, é o efeito da determinação do interdiscurso como discurso-travesso, que remete “àquilo que, classicamente, é designado por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa etc.” (Pêcheux ,2014c, p. 153). Compreende-se, assim, que a tomada de posição direciona para o efeito da exterioridade, do real ideológico discursivo, ou seja, o sujeito em seu fio discursivo se volta para si mesmo, para seus semelhantes de forma consciente. Segundo Pêcheux (2014c, p. 160):

Nessas condições, a tomada de posição resulta de um retorno do Sujeito no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O desdobramento do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ – é uma reduplicação da identificação[...].

Vemos, assim, que o sujeito do discurso, ao tomar posição, materializa a sua identificação com a forma-sujeito de uma dada FD, nestes termos, sofre efeito do inconsciente, sofre efeitos da FD ao articular o que pode ou não ser dito na formação discursiva posta em prática.

Em conformidade com Pêcheux (2014c, p. 197-198), acreditamos que no discurso sujeito e sentidos se constituem juntamente, tendo em vista que não existe prática discursiva sem sujeito. É nesse entremeio, que as produções textuais do sujeito-aluno(a) se constituem em práticas discursivas que se organizam sempre partindo do efeito complexo das formações discursivas e ideológicas, pois as práticas discursivas são práticas de sujeito que envolvem sentidos, ações e atividades de um sujeito. Assim, “[...] todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’, por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve [...]” (PÊCHEUX, 2014c, p. 198). Essa prática é determinada pelos complexos das formações ideológicas e, sobretudo, pelas formações discursivas em que é interpelado em sujeito-responsável.

É, a partir da tomada de posição, que o sujeito-aluno(a) – inscrito(a) na articulação entre história, ideologia e linguagem - adquire o *status* de aluno-autor(a), posto que a autoria não se apresenta como uma condição dada, mas construída a partir de uma posição ocupada ao escrever/produzir um ou mais textos. É, pois, analisando os gestos de interpretação produzidos pelo sujeito em uma dada FD, que podemos compreender a sua posição de autor, ou seja, a forma como a ideologia o interpela e lhe possibilita atribuir sentidos. Dado que, conforme nos ensina (PÊCHEUX, 2015, p.53), é no espaço da interpretação que a AD trabalha.

Nesse sentido, Orlandi (1998) concebe que “[a] noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto (instância da reformulação)” (p. 13). Nesse íterim, cabe ao aluno-autor agrupar o discurso, dar a ele unidade, sendo a origem das significações, o que o coloca como responsável pelo texto que produz.

Diante do exposto acima, parece-nos imprescindível retornamos à reflexão acerca da noção de sentido, que, segundo Pêcheux (2014c [1975]), é decorrente das posições ideológicas que perpassam o processo sócio-histórico em que “as palavras, expressões e proposições são

produzidas” (PÊCHEUX, 2014c [1975], p. 146). De igual modo, o sujeito também se constitui a partir do momento em que se inscreve em determinada posição, processo esse necessário para a produção de discurso.

Dessa forma, o(a) aluno(a)-autor(a), em suas produções discursivas, expressa sentidos que permitem seu interlocutor produzir sentidos outros relacionados ao tema tratado em suas produções. O discurso produzido pelo(a) aluno(a)-autor(a) traz as marcas e determinações da memória discursiva, uma vez que:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

Essa definição de discurso, proposta por Pêcheux, direciona-nos a considerar que este sofre efeitos da memória e, que, o(a) aluno(a)-autor(a), ao produzir uma materialidade discursiva, enuncia palavras, expressões, proposições presentes na rede de memórias, marcadas pela matriz ideológica com a qual se identifica, inscrevendo assim sua produção no interdiscurso e na memória do dizer, o(a) aluno(a)- autor(a) assim assume a posição de autoria.

### **1.3 A opacidade da autoria sob efeito da transparência**

“A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve. [...]”

Roland Barthes, 2004 [1968 p. 3]

A autoria dentro dos parâmetros da Análise do Discurso (GALLO, 2001) parte da perspectiva do enunciado para, seguidamente, desenvolver a noção no plano mais específico do discurso, chegando, por meio da análise da heterogeneidade, à noção do efeito-autor. Assim, para este trabalho, consideramos que, embora a autoria tenha sido discutida e analisada frequentemente por diferentes áreas do saber, esta é uma temática que traz em seu bojo uma complexidade interpretativa, tendo em vista a aparência da transparência acerca de sua

definição. Contudo, para se analisar a autoria, é preciso responder primeiro à pergunta: qual concepção de autor(ia) utilizaremos?

Questões como essa são tão caras quanto necessárias às abordagens sobre a autoria, pois “[u]m tema que aparece como tão transparente, da ordem do já-conhecido – afinal, todos sabem o que é um autor, mas é tão opaco que tem levado as mais diferentes áreas ao levantamento de aspectos que o complexificam [...]” (MITTMANN, 2016, p.7). Destarte, partimos dessa concepção de opacidade para analisar a constituição da autoria nas produções multimodais de estudantes, estabelecendo um diálogo e um retorno constante à Análise do Discurso pecheutiana, a qual nos oferece subsídios para discutir noções valiosas às questões sobre autoria.

Em nosso estudo, compreendemos que o sujeito-aluno, a partir das aulas de produção de texto, pode passar da função-enunciador para a função-autor. Segundo Orlandi (2012), a primeira função é a perspectiva que o *eu* se constrói no discurso e a segunda corresponde à condição de produtor do próprio texto, o qual ele inventa, busca, dispõe, organiza e personaliza os enunciados para expressar, pronunciar e dialogar com seu leitor.

Assim, pensar a questão da autoria nas produções de estudantes é pensar a relação do sujeito com o texto que ele produz, tendo como contexto o espaço escolar e como núcleo da observação o momento que se ensina a escrever. Orlandi (2012, p. 101) afirma que “[...] o texto é uma dispersão do sujeito”. O sujeito ocupa, pois, diferentes posições no interior de um mesmo texto e dispersão é própria de toda produção discursiva, “‘dispersão’ e ‘fechamento’ convivem e se intercambiam todo o tempo, ambas produzindo seus efeitos (o efeito de ‘fim’ e o efeito de ‘inacabado’) na prática da textualização” (GALLO, 2008, p. 213).

Nesse ínterim, a dispersão do discurso, aliada à do sujeito e do sentido que nele se constituem conjuntamente, é camuflada pelo efeito de que há fronteiras de separação entre discurso e história e pelo efeito de que é possível controlar a língua. Esse aspecto complexo da dispersão tende a colocar em segundo plano a opacidade como se sujeito e sentido fossem tão estáticos que não poderiam ser de outra maneira.

A autoria atua na tentativa de contenção do que escapa, direcionando para o efeito de unidade, de borda, um efeito de separação interno e externo. É quando o discurso se materializa em texto. Esse, por sua vez, demonstra abertura, articulação de argumentos, ou seja, apresenta-se sob o efeito de unidade. O traço autoral tende, ainda, direcionar a outros efeitos, os quais são “[...] o de originalidade e de responsabilidade, como se os sentidos nascessem no sujeito. Trata-se de uma função que não é apenas interna do discurso, mas também enunciativa e social”

(MITTMANN, 2016, p. 10). Vemos, assim, que a relação do sujeito com o seu dizer, ou com seu discurso é labiríntica e não se pode tratá-la de maneira automática e mecanicista.

Dessa forma, para analisarmos a autoria em textos produzidos por aluno(a)s do 9º Ano do Ensino Fundamental, é preciso conceber que regularidades e unidades do discurso se encontram nos sistemas de dispersão. Isso é uma inquietação que nos leva a pensar constantemente na relação sujeito e dispersão, concebendo que refletir acerca deste vínculo, é pensar nas condições de produção do discurso no ensino da linguagem na escola em constantes relações de força, sentidos e de poder entre sujeitos e instituições de ensino. Para compreendermos como se constitui a autoria nos gêneros discursivos multimodais consideramos essencial focalizar a relação dos sujeitos com seus posicionamentos discursivos, o espaço geográfico, social e histórico nos quais se realiza a produção textual.

Destarte, entendemos que o sujeito, ao produzir texto materializa o discurso, esse é marcado pela historicidade e ideologia, que correspondam a distintas posições, as quais indicam suas diferentes funções enunciativo-discursivas.

Vale ressaltar, dentro dessa rede conceitual, que “o discurso é dispersão de textos e o texto uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 70). Nesse sentido, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, ou seja, ele ocupa várias posições sujeito no texto, já o discurso como dispersão do texto consiste nas diferentes formações discursivas que compõem a “unidade” textual. Para a autora, um texto não se constitui de forma homogênea do ponto de vista da ideologia, uma vez que a ideologia não se caracteriza como uma máquina lógica, ao contrário, ela é descontínua e contraditória. Dessa maneira, um mesmo texto é atravessado por várias posições do sujeito que representam essa descontinuidade, essa contradição.

Orlandi (2012) afirma que se tem “[...] as seguintes funções enunciativas do sujeito: a de locutor, que é aquela pela qual ele se representa como *eu* no discurso e a de enunciador, que é (são) a(s) perspectiva (s) que esse *eu* constrói” (ORLANDI *apud* DUCROT 2012, p.102), aspectos indicativos de que a constituição da autoria perpassa, também, por essas duas funções enunciativas e a autora (2012) teoriza que se deve acrescentar a essas duas funções ducrotianas uma terceira, que é a de autor.

Em síntese, Orlandi (2012) propõe colocar a função (discursiva) de autor junto às outras que constituem o “princípio de autoria” de Foucault (1970). Para esse filósofo, o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas configurações. Dessa forma,

Foucault (1970) considera que o autor está na base do discurso<sup>8</sup>. Assim, Orlandi (2012) teoriza que o acréscimo da função autor, juntamente às de locutor e enunciador deve seguir a hierarquia: locutor, enunciador e autor. Teríamos, portanto, uma multiplicidade de funções do autor que vão na direção social, em que o sujeito falante, produtor de linguagem é afetado social e coercitivamente.

Nesse processo, a autoria envolve as dimensões: sujeito-enunciador, sujeito-locutor e o sujeito -autor, este último é “a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem, ou seja, a dimensão discursiva e que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), por isso mais submetida às regras das instituições” (ORLANDI, 2012, p.103). Nessa função, os procedimentos disciplinares tornam-se visíveis e, do autor, é exigido o cumprimento de regras estabelecidas pelas instituições no interior das quais seu texto emerge/torna-se possível. Esse é o jogo em que o sujeito-aluno(a) entra quando começa a produzir seus textos na escola, pois terá que submeter seu texto às regras por ela delimitadas.

Na esteira do pensamento de Orlandi (2012), percebemos que as diferentes funções discursivo-enunciativas mencionadas acima, tomadas de forma hierarquizadas, indicam modos de apagamento do sujeito. Nessa abordagem, é na instância autor que esse pagamento<sup>9</sup> as instruções do modo de dizer padronizado e institucionalizado, na qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. Evidencia-se, dessa forma, que “[...] É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser a origem e fonte de seu discurso” (ORLANDI, 2012, p. 104). É nessa dimensão que sua relação com a linguagem está mais submetida ao controle social.

É nesse contexto e na instância discursiva do autor que são exigidas as inúmeras regras para a produção de um dado texto e elas não são exigidas por acaso, mas têm um direcionamento, pois tentam tornar o sujeito visível, calculável, controlável, logo, identificável. No caso de nosso corpus, a instituição escola requer do autor o que assevera Orlandi (2012):

[...] coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais,

---

<sup>8</sup> Orlandi (2012) considera, diferentemente de Foucault, que o princípio de autoria é geral, ou seja, vale para qualquer texto, dado que, o texto pode não ter um autor específico, mas sempre se impõe uma autoria a ele. Já, para Foucault, o princípio de autoria não vale para qualquer discurso, nem de forma constante.

<sup>9</sup> O apagamento do sujeito para Orlandi(2012) não é visto como algo negativo, dado que: ele se configura como a possibilidade de transmutação do sujeito em suas diversas formas e funções, pois, ao colocar-se socialmente, o sujeito-autor se nota subjetivamente. O apagamento é constitutivo do sujeito, é uma forma de sua existência. Por conseguinte, o apagamento integra as condições de produção do sujeito.

originalidade, relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso. (ORLANDI, 2012, P.105)

Esse jogo de exigências busca tornar o autor visível, pois, enquanto tal, ele deve expor seus objetivos e a direção argumentativa, obedecendo às exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. “De certo modo, explicitar o princípio da autoria é desvelar o que produz o apagamento do sujeito.” (ORLANDI, 2012, 82), pois, ao se colocar como produtor de texto, o sujeito-autor assume diferentes posições nas formações discursivas. Para Foucault (1969, p. 7), a representação do sujeito como autor vai apagando as características individuais do sujeito que escreve, que produz textos, tornando sua produção um “espaço” de ausência do indivíduo-autor. Essa ausência, ou seja, esse lugar de apagamento do autor cede lugar à organização da textualidade.

Para Orlandi (2012), a autoria se constitui das três instâncias, a saber: a de locutor, a de enunciador e de autor. Conforme afirmamos anteriormente, a autoria, suscita um entendimento opaco, sobretudo porque atua em uma área de aparente visibilidade e transparência, o que de acordo com Mittmann (2010) se efetiva e se dá de forma mais complexa que aparenta. Nesse contexto, devemos considerar que “lidamos, portanto, com a opacidade da língua, da história, do sujeito – sob a aparência da transparência” (MITTMANN, 2010, p. 87). Ao produzir uma materialidade discursiva, o sujeito-aluno(a) busca o efeito de unidade, ainda que a dispersão e as tentativas de contenção sejam constitutivas da produção do discurso.

É imperioso destacar aqui, que “[o]s efeitos de fecho, de unidade, coesão e coerência se impõem no dia-a-dia, nos mais diversos modos de nos relacionarmos com as linguagens.” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 99). Assim, a noção de autoria no cotidiano das linguagens, em nossa sociedade letrada, exige, de forma intensa, a textualização, ou seja, o autor deve apresentar um texto com início, meio e fim, dando a ele o efeito de unidade e requerendo, desta forma, a responsabilização pela materialidade textual.

Contudo, essa imposição pela textualização, que representa a relação simbólica do sujeito com a sociedade, não contribui para a autoria, uma vez que “[...] exige responsabilidade do sujeito pelo texto, mas lhe nega a condição de autor.” (AGUSTINI e GRIGOLETTO, 2008 p. 148). Com isso, ao invés de seduzir o sujeito a escrever, exige-lhe a escrita como condição de inserção social, regulada por mecanismos de controle, negando-lhe condições para que seu dizer faça história.

Diante do exposto, torna-se ímpar pensar um trabalho com autoria, na sala de aula de Língua Portuguesa, que privilegie a sedução do(a) sujeito-aluno(a) pela produção de textos, não como forma de inserção na sociedade, mas como condições para que o sujeito-aluno(a), ao

produzir seus textos, possa transgredir o que está posto socialmente e seu dizer possa significar e fazer história. Assim, ainda que a produção discursiva tenha como aspecto inerente à constituição do autor a sua inserção social, posto que “[...] o sujeito se inscreve na ordem do já-dito, do já-estabelecido e, a partir disso, singulariza o seu dizer, (re)significando o sentido estabilizado, questionando o senso comum.” (AGUSTINI e GRIGOLETTO, 2008 p. 148), é preciso ultrapassar os limites da função-autor e ir em direção ao efeito-autor.

O efeito-autor é marcado pelo aspecto de acontecimento discursivo<sup>10</sup>, uma vez que, ao produzir seu texto o sujeito ocupa diferentes posições numa dada formação discursiva (FD). A relação que se estabelece não é entre o “eu” e o “tu” e, sim, entre as posições-sujeito assumidas na FD pelo sujeito-autor. Enfim, a relação se dá no campo discursivo e, não no enunciativo. Gallo (2001) caracteriza o efeito-autor, “[...] como sendo o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação discursiva.” Assim, quando o sujeito-autor logra em suas produções confrontar diferentes discursos e fazer emergir outro inédito, particular e próprio, ele atingiu o ápice da autoria, o efeito-autor.

A fim de demonstrar como um acontecimento discursivo possibilita o efeito-autor, Gallo (2001) menciona o acontecimento discursivo que Pêcheux (2015) traz em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, o qual se refere ao confronto de duas formações discursivas envolvendo o enunciado *on a gagné*.

Esse enunciado, dado suas condições de produção, em uma FD caracteriza o “discurso político” e em outra FD significa o “discurso esportivo”. No entanto, naquele novo contexto em que fora produzido, a vitória da esquerda na França em 1821, materializa a posição sujeito de um “discurso político para o povo”. É esse efeito de sentido apresentado por essa ‘nova’ posição sujeito que surge de ordens diferentes do discurso que a autora conceitua como efeito-autor, pois emerge uma terceira forma discursiva, assumida pelo povo.

Para instituir o conceito de efeito-autor, Gallo (2001) propõe uma discussão acerca da heterogeneidade, perpassando pela perspectiva enunciativa para, posteriormente, tratar da heterogeneidade discursiva. Para Authier-Revuz (1982), a noção de heterogeneidade enunciativa pode ser de dois tipos: a constitutiva e a mostrada (esta última, sendo marca ou não marcada).

A heterogeneidade constitutiva alude-se, segundo interpretação de Gallo (2001), a um nível do inconsciente em que todo sujeito “esquece” daquilo que regula os sentidos de seu dizer, e em razão desse “esquecimento” (apagamento), põe-se na origem do dizer, o que de acordo

---

<sup>10</sup> Para Pêcheux (2015, p. 16), acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.

com Pêcheux (2014c), essa uma condição necessária para a constituição do sujeito. Para Authier-Revuz (1982), a heterogeneidade constitutiva não se apresenta na organização linear do discurso, uma vez que sua alteridade<sup>11</sup> não é revelada, permanecendo no interdiscurso.

Logo, a heterogeneidade constitutiva é ‘sempre já denegada’ em qualquer enunciado, “sendo essa denegação condição *sine qua non* da enunciação.” (GALLO, 2001, p. 1). Assim, o processo interlocutivo se caracteriza pela substituição do “Outro” (alteridade constitutiva e de nível inconsciente), pelo “outro” (interlocutor).

Para Authier-Revuz (1990, p. 26), a heterogeneidade mostrada se constitui em uma forma de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva, na forma da denegação. Dessa forma, ela é mostrada, ou seja, perceptível no nível enunciativo. Assim, Authier-Revuz (2004) pontua que a heterogeneidade mostrada é o discurso relatado, pois ela acontece quando um locutor específico produz linguisticamente formas identificáveis no nível da frase ou do discurso que inscrevem o outro de maneira marcada ou não-marcada.

A partir dessa abordagem, Authier-Revuz (2004) propõe dois tipos de enunciados: aqueles que desvelam a heterogeneidade, com marcas evidentes, explícitas, e aquela cujas marcas não são mostradas ou explicitadas. Assim, no nível da heterogeneidade marcada, Gallo (2001, p.1) menciona as glosas enunciativas, que podem ser recuperadas a partir das marcas linguísticas que presentificam outra voz e, como exemplo da heterogeneidade mostrada, mas não marcada, a autora pontua a ironia, a imitação, etc., as quais fazem uso do “outro dizer” sem evidenciá-lo para produzir sentido.

Esse fator de distinção entre os dois tipos de heterogeneidade, porém de não separação, faz com Authier-Revuz (1990, p. 26) considere as formas da heterogeneidade mostrada como “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso”. Observamos que a autora concebe a heterogeneidade como característica do discurso, dado que, nele, o produtor negocia com o inconsciente, irrompe como “Outro”, sendo denegado quando convertido em “outro-interlocutor”, assim, inscreve-se na alteridade e logra o efeito de unidade discursiva.

Gallo (2001, p. 2) propõe que se deve considerar o nível da heterogeneidade discursiva para análise do efeito-autor, uma vez que este campo trabalha com a noção de formação

---

<sup>11</sup> De acordo com Pêcheux ([1975] 2014, p. 154) as produções discursivas são atravessadas pelo interdiscurso produtor de discursos-travessos. Dessa maneira, o sujeito falante é atravessado inconsciente, pelo “discurso do Outro”, o que designa a alteridade. Em Authier-Revuz (1995), vemos que as formações discursivas são constituídas pela heterogeneidade discursiva, a presença do outro no discurso. Segundo Coracini (2007, p. 17), “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.”

discursiva e pré-construído. Já que a heterogeneidade enunciativa, permanece no nível enunciativo, ou seja, nas análises de enunciados e a heterogeneidade constitutiva mantem-se no nível do inconsciente, ou seja, das análises psicanalíticas.

Nesse ínterim, é pertinente empreender reflexões acerca do conceito de pré-construído, construto teórico formulado por Henry ([1975] 1990) para dar conta da presença do outro no discurso. Esse outro que não é o enunciativo, nem o outro interdiscursivo, posto que o primeiro é pontual demais, o segundo, amplo demais. Logo, o pré-construído trata do “outro” do interdiscurso circunscrito em uma região histórica e ideológica, delimitado no acontecimento do discurso. O pré-construído refere-se a saberes externos à formulação do sujeito e se constitui a partir de sentidos diferentes em função dos distintos matizes ideológicos, sendo da ordem do não-sabido/já lá. Neste sentido, “[o] discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade [...]. É essa a ideia de pré-construído, não há discurso que funcione sem fazer apelo a outros discursos” (HENRY, 2013, p.9).

Vemos, assim, que a heterogeneidade é um elemento fundante para a análise da autoria em uma perspectiva discursiva, dado que Gallo (2011) considera a heterogeneidade discursiva como permanente, sem ser denegada pelo sujeito. Contraditoriamente, o sujeito conta com ela para fazer sentido, pois o sentido se constrói na heterogeneidade. Nesse contexto, para a autora, a autoria pode ser observada a partir de dois níveis: o nível da função-autor e do efeito-autor, o primeiro relacionado ao campo enunciativo e segundo, ao campo discursivo.

Partindo da concepção de linguagem como prática discursiva que valoriza o trabalho com o simbólico, com os sentidos para se pensar na constituição da autoria, torna-se imprescindível destacar quem é esse sujeito que produz o discurso.

Concebemos a noção de sujeito, referindo-se ao que Pêcheux (1975) concebe como sujeito atravessado pela ideologia, que inconscientemente, é tocado pela linguagem e pela história e toma diferentes posições nas formações discursivas que materializa em seus textos.

Nesse processo, a heterogeneidade, tanto do sujeito como do texto, constitui os gestos de autoria e o autor se dá no discurso que ele produz, numa realidade histórica-política-social que valoriza o pensar e o ser, suas vozes e sua interlocução com suas características empíricas e coletivas. Partindo dessa perspectiva, para se pensar a produção de texto com autoria nas aulas de língua portuguesa, acionamos a noção foucaultiniana postulada por Coracine e mobilizamos os autores já mencionada para analisa-la nessas materialidades discursivas.

[...] autor é aquele que imprime unidade ao texto, efeito discursivo que deriva do princípio de autoria, esse efeito faz parecer único o que é múltiplo, transparente o que é opaco, desempenhando, assim, a função jurídica de responsabilidade, então a ascensão da autoria se dá quando o sujeito, ocupando uma determinada posição numa dada função discursiva, consegue organizar o já dito, segundo regras de um discurso legitimado [...]. (CORACINI, 2011, p. 77).

Neste contexto, produzir textos com autoria é produzir sentidos, é assumir uma postura interlocutiva com a própria realidade e com a função social do texto, produzindo um efeito de transparência da heterogeneidade constitutiva do autor, do sujeito cognoscente que está em processo de construção do conhecimento acerca da produção textual com autoria, cumprindo a função de responsabilidade pelo dizer, organizando assim o “já dito” de acordo com as regras do discurso validadas pela instituição.

A autoria aqui é compreendida como proposta e construída no movimento interlocutor, na relação alteritária. Assim, a autoria “se dá justamente no e pelo jogo da alteridade” (MITTMANN, 2011, p. 92). Assim, a autoria costura, em seu processo interno, as vozes que figuram a relação do autor com o outro (interlocutor) e ainda com o Outro (de nível inconsciente), conseguindo com isso o efeito de originalidade e de unidade. Nessa perspectiva, para que o sujeito se coloque como autor, “ele tem de estabelecer uma relação com exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor” (ORLANDI, 2012, p.105). Esse é um processo pelo o sujeito aprende a assumir o papel de autor e suas implicações que são complexas e heterogêneas.

Nesse sentido, segundo Orlandi (1988), inscrever-se no discurso da escrita e, nós acrescentamos, das produções de textos multimodais, é assumir a instância da representação, a partir do domínio discursivo de mecanismos que constituem o sujeito como autor e de domínios dos processos textuais que marcam a sua constituição como autor. Isso porque ser autor é mais que falar, é mais que dizer, é mais que enunciar, é passar dessas condições para a de sujeito-autor, aquele que compreende o processo de assunção, pelo sujeito, do papel de autor. Para Orlandi (2012), a assunção se dá na inserção (construção) do sujeito na cultura, um posicionamento dele no contexto histórico-social.

Portanto, as produções de textos multimodais que constituem o *corpus* desta pesquisa formam uma acertada escolha para a análise de como o sujeito-aluno(a) significa, pois são textos que estão impregnados de sentido para ele/ela, tendo em vista que esses gêneros abordam situações do dia a dia de seus autores.

Assim, falar de autoria na instituição escolar é falar de escrita, é falar do uso das diferentes linguagens para discursivizar, é desenvolver, no processo de formação do sujeito-

aluno, atividades para que esse possa desempenhar de forma satisfatória a função-autor e adquira o status do efeito-autor. Ademais, é garantir que o sujeito-aluno possa usar sua criatividade para produzir textos que signifiquem sua realidade, que dê voz às vozes que constituem o sujeito-discursivo. Orlandi pontua que “a escola deve propiciar essa passagem-enunciador/autor - de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve” (ORLANDI, 2012, p. 107 - 108). Desta forma, ao realizar essa atividade pedagógica a escola se caracteriza como uma instituição que respeita o sujeito que escreve e que produz textos utilizando as diferentes linguagens.

Nesta perspectiva, convém à escola propiciar espaços e práticas de ensino que reflitam sobre o que é ser um autor e qual a diferença entre ser autor e reproduzidor de discursos, sejam eles orais, escritos ou multimodais. Enfim, a formação da função-autor requer um árduo trabalho pedagógico que privilegie a noção de sujeito tomada na sua heterogeneidade, abrindo as fronteiras para a sua criatividade e autonomia, o efeito-autor. Logo, a escola sendo o espaço de socialização do saber sistematizado<sup>12</sup> vivencia o desafio de desenvolver em seu campo endógeno os mecanismos necessários à ascensão do autor, tendo em vista que o sujeito-aluno que a frequenta faz uso frequente das tecnologias de produção de textos para se relacionar.

Dentro dessa concepção, a escola pode pautar, em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, o princípio da autoria como procedimento metodológico espiral perpassando por todos os componentes curriculares e basilar no eixo produção de textos que compõe a organização curricular da disciplina de língua portuguesa. Essa ação visa propiciar ao(à) estudante a experimentação de práticas que promovem a formação do sujeito-aluno(a) para domínio dos mecanismos com os quais lida ao escrever, ao produzir diferentes gêneros discursivos para se comunicar. Segundo Orlandi (2012, p. 108), esses mecanismos são de duas ordens, a saber: “a) Mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor e b) Mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor”. Observa-se assim, que esse processo não deve ser compreendido e desenvolvido por um (a) único (a) professor/professora da escola, mas por todos para que o papel da escola na formação do sujeito-autor seja uma prática cotidiana.

Nessa perspectiva, a escola seria, então, o espaço em que os alunos, como sujeitos, assumem a responsabilidade pela sua produção textual. Os estudantes tornam-se sujeitos-autores imprimindo em seus textos a ilusão de unidade e de fechamento. Nesse contexto, para

---

<sup>12</sup> Essa reflexão sobre a escola enquanto instituição de socialização do saber sistematizado, baseia-se na concepção de (SAVIANI, 1984).

essa pesquisa, a sala de aula se constitui em um espaço de desenvolvimento da linguagem multimodal, numa perspectiva criativa, possibilitando ao sujeito-aluno(a) expressar-se e comunicar-se por meio de produções textuais que envolvam diferentes linguagens.

Nesse sentido, ao considerar a *função-autor* e o *efeito-autor* como condição de assunção da autoria, o sujeito-aluno não poderá recorrer a modelos burocráticos para escrever seus textos, pois assim, ele não exerceria a autoria, seria somente alguém que escreve mais um texto para cumprir tarefas escolares no limite dos acordos entre alunos, professores e a instituição a qual pertencem, envolvendo uma avaliação e uma nota. Sendo dessa maneira, seu texto se inscreveria no velho contexto escrever para o(a) professor(a) ler e dar a nota, depois o texto jaz em uma gaveta ou armário. De outra perspectiva, o texto do sujeito-aluno que assume a função-autor terá publicidade e será resultado de uma responsabilidade do dizer, própria das relações que lhe conferem o título de autor. E é sobre essa última perspectiva a que se refere nosso trabalho.

#### **1.4 Autoria: gestos da movência teórica**

As reflexões acerca da autoria e da perspectiva da constituição do sujeito-aluno(a) em aluno(a)-autor(a) apresentadas neste capítulo mostram que, embora os autores estudados tratem a temática sob diferentes abordagens, apresentam pontos de convergência: a relação do autor com o texto se dá na materialização do seu exterior e do interior, o texto sempre aponta para a figura do autor, individualizando-o no tempo, no espaço e na forma de dizer. Para Foucault (1969), o autor é constituído ao assumir a “função-autor”, a qual busca preencher os espaços deixados por sua ausência. Na égide teórica pecheutiana, a noção de autor se relaciona com o processo de interpretação, ou seja, uma tomada de posição pelo sujeito ao se identificar com uma determinada FD.

Pêcheux (2014b) afirma que o indivíduo se identifica com os saberes de uma dada formação discursiva e esta, por sua vez, determina o que pode e deve ser dito. Nesse sentido, compreendemos que a noção de autoria na perspectiva pecheutiana não se relaciona com o inédito criativo, mas sim com uma forma particular de mobilizar sentidos, que se dá na relação com a ideologia que interpela o sujeito.

Dessa forma, postulamos que o discurso se inscreve no texto do(a) aluno(a) e não o autor. Esse, no entanto, move-se no texto, pois, segundo Pêcheux (2014c), o sujeito-enunciador constitui seu discurso, pontuando as fronteiras entre o dito, o não dito e o rejeitado. Para Pêcheux (2014c) a linguagem é um lugar de tensão e poder, logo, essa relação dá ao discurso

corpo e sentidos. Na mesma direção, Foucault (1969) vê uma dispersão de vozes no discurso, essas falam por meio da função-autor.

Destarte, podemos perceber o poder da linguagem sobre o autor e o seu desaparecimento por meio dela. Sendo assim, nossas reflexões acerca do autor nos conduzem para a afirmativa de ser possível a produção textual com autoria na escola, ou seja, para materialização em textos dos diversos mecanismos de autoria.

Logo, a produção textual precisa encontrar na sala de aula o ambiente propício para a sua elaboração/construção, observando-se as condições de produção como parte integrante do processo do ensino da escrita, entrelaçadas aos mecanismos de domínio dos processos discursivos e textuais, exercendo assim a autoria. Dessa forma, o processo de produção de textos perpassa indissociavelmente pela relação do autor com seu texto e deste com sua materialidade, imbricados pela forma-sujeito e pela função-autor.

Nesse ponto, destacamos que com o advento da tecnologia, novas materialidades textuais surgiram e surgem a todo instante, dentre as quais destacamos os gêneros multimodais. Esses têm ocupado um espaço significativo na esfera de produção e circulação dos textos. É nesse contexto que se inscreve a relevância desta pesquisa, dado o aumento da circulação desses e do uso frequente pelo(a)s alunos(a)s em suas relações sociais. Dessa forma, analisar o processo de constituição da autoria nesses gêneros é salutar para o desenvolvimento dos estudos de produção textual em sala de aula, uma vez que esses textos fazem parte do dia a dia do(a)s aluno(a)s.

Feito esse percurso teórico, postulamos que a produção textual na escola com foco na concepção de autoria está relacionada a um trabalho pedagógico que mobilize as técnicas de produção dos gêneros discursivos e a relação intrínseca do autor com seu texto, com o seu mundo em particular e com a materialidade textual. Ademais, o domínio da linguagem e suas tecnologias são mecanismos ímpares para esse feito e a autoria pode ser constituída quando o sujeito-aluno(a) empreende um trabalho de levar adiante uma tarefa discursiva e o faz de modo peculiar, marcado pela dispersão, isto é, pelas várias posições que o sujeito pode assumir no discurso e colocando em práticas algumas características da função autor.

## 2. PRODUÇÃO VERBO-VISUAL: LINGUAGENS IMBRICADAS PARA SIGNIFICAR

Não raro, o(a)s docentes deparam com as produções verbo-visuais de aluno(a)s - seja de qual for a idade - em carteiras, paredes de banheiros, pátios escolares, capas de cadernos e livros. É como se o(a)s aluno(a)s saltassem da pré-história, tempo em que registravam suas ideias, pensamentos e descobertas por meio da pintura rupestre, direto para a atual era das tecnologias da informação e comunicação, na qual seus registros são feitos, em grande medida, de modo digital. As paredes das cavernas são, agora, o status do *WhatsApp*, o *Story* do *Instagram* e do *Facebook*, e os suportes de suas textualidades verbo-visuais são as telas dos celulares e dos computadores.

Com isso, vemos emergir um atravessamento na linha da textualidade entre o longínquo, o antes, o há pouco e o agora. O longínquo materializa-se na pintura rupestre; o antes, no manuscrito; o há pouco, no surgimento da imprensa; e o agora materializa-se no digital, com predominância na imbricação de múltiplas linguagens, das quais interessa-nos aqui a verbal e a imagética. Assim, as práticas discursivas contemporâneas têm sido inundadas pela presença cada vez mais crescente e marcante das textualidades verbo-visuais. Elas estão presentes em todos os espaços sociais e culminaram por se fazerem presentes, também nas salas de aula de Língua Portuguesa, invadindo o espaço central e privilegiado do texto verbal. Consoante, o verbo-visual passa a compor, juntamente como o texto verbal, o objeto direcionador das práticas languageiras vivenciadas neste espaço de construção e socialização de saberes historicamente construídos.

Desse modo, torna-se imprescindível o estudo acerca da textualidade da imagem, uma vez que esta linguagem se imbrica na modalidade verbal e juntas produzem novas formas de significação discursivas. Nesse ínterim, tomamos também para a análise do visual neste estudo a teoria de Souza (1997, 2001), que propõe um campo novo de descrição e análise do não verbal. A autora analisa a textualidade verbal e não verbal e esclarece que cada uma das linguagens, na Análise do Discurso (AD), deve ser tratada em suas materialidades e não fazendo uso dos mecanismos de interpretação de uma para análise da outra.

Assim, a sala de aula de Língua Portuguesa deve ser o espaço em que aluno(a)s tenham acesso aos mais diversificados gêneros discursivos para que possam fazer uso desses em suas práticas comunicativas sociais com competência. Desse modo, defendemos que não basta que o sujeito-aluno tenha acesso aos gêneros discursivos apenas para leitura, mas também à produção dessas materialidades textuais e que a escola desenvolva um trabalho em que o sujeito-aluno possa assumir a posição de sujeito-autor.

Nesse sentido, a sala de aula de Língua Portuguesa deve ser um laboratório em que o sujeito-aluno tenha a possibilidade de interagir por meio de diversas práticas linguageiras. Experiências com as linguagens se dão pelas produções textuais, nas quais o sujeito-aluno tenha a oportunidade de criar, de se expressar, escrevendo, desenhando, falando, construindo e re(construindo) textos, nos quais se posicionem como autores. Segundo Orlandi (2012, p. 109):

Quanto ao escritor, o que gostaríamos de dizer é o seguinte: não é a relação com a escola que define o escritor. Ela poderá ser útil, mas nem sempre necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores.

Ao contrário, para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, na relação com a linguagem.

Contudo, a escola ao longo de sua história, pouco tem trabalhado com a formação de autores, uma vez que as aulas de Língua Portuguesa, em sua maioria, centram seus esforços no ensino do eixo Análise Linguística, negando ao sujeito-aluno(a) esse direito de aprendizagem, o que culmina por trazer-lhe dificuldades em sua vida social. Principalmente porque produzir textos, sejam eles orais, escritos ou verbo-visuais, é uma necessidade imprescindível na sociedade contemporânea.

Neste sentido, considerar a abordagem de Orlandi (2012) sobre o papel da escola na formação de autores é ímpar para a presente pesquisa. Essa, por sua vez, amplia essa discussão propondo que a escola traga para seu campo endógeno os textos que o sujeito-aluno produz em outros espaços, como os textos verbo-visuais para se trabalhar a autoria e isso não está correlacionado com o deixar de trabalhar a autoria em textos verbais literários ou não - como nos contos, poemas, cordéis, crônicas - ao contrário o que se propõe é agregar mais essa materialidade discursiva ao trabalho de produção de texto, uma vez que ela faz parte do universo do sujeito-aluno(a).

Nesse contexto, falar de autoria na instituição escolar é falar do verbal e do não verbal, é produzir textos verbo-visuais e perceber nestes a presença das múltiplas linguagens utilizadas para expressar-se. É trabalhar a formação do sujeito-aluno(a) para a sua ascensão a sujeito-autor(a), é garantir que o sujeito-aluno possa usar sua criatividade para produzir textos que revelem aspectos de sua realidade, que enuncie, na condição de autor, as vozes que o constituem.

Destarte, considerando que texto verbo-visual é, hoje, utilizado como um recurso de expressividade, como também, para produzir/reforçar efeitos de sentidos para os interlocutores, tendo sua publicação em diversos meios: livros, jornais, revistas, televisão, cinema, etc. O texto

verbo-visual deve, também, ser aprendido, ensinado e estudado na escola, pois como já ressaltamos no parágrafo inicial, não raro, o sujeito-aluno(a)s o produz e o faz circular nos mais variados espaços escolares.

Defendemos a importância de a escola oferecer um tratamento didático de valorização, de reconhecimento de autoria, de sua singularidade e criatividade para essas produções textuais. Nesse contexto, emergem os seguintes questionamentos: Como as marcas de autoria podem ser percebidas e interpretadas pelo(a) professor(a) em textos verbo-visuais? Como afirmar para um aluno(a) que aquele texto é ou não de sua autoria? Certamente, para essas questões o(a)s professores não teriam respostas fáceis ou simples de se dá.

Ainda que não sejam respostas fáceis ou simples, elas são necessárias à prática pedagógica do(a) professor(a) de Língua Portuguesa que tem como uma de suas funções, a mediação. Trabalho esse, sumamente importante nesse processo de produção de textos, uma vez que, para o sujeito-aluno, o conhecimento não vem pronto, mas é um processo construído na prática de produção das diferentes textualidades por ele empreendidas.

Nessa perspectiva, é que consideramos o estudo da linguagem visual tão necessária quanto o estudo da linguagem verbal no espaço escolar, pois é notório o quanto esta primeira tem permeado as práticas discursivas do(a)s aluno(a)s e o quanto lhe são atrativas.

No que se refere ao processo de significação da imagem. Souza (1997, p.3) destaca que as discussões se centram, geralmente, em duas vertentes principais, a saber: a que se baseia nos estudos de Vilches (1991), em que a imagem é concebida da mesma forma que o signo linguístico, analisando-lhe as questões relativas à arbitrariedade, à imitação, à referencialidade<sup>13</sup>. Ou, adotando a imagem como traços que a caracterizam, observando-se a extensão e distância, profundidade, verticalidade, ilimitabilidade, cor, sombra, textura, etc. [cf.: KLEE, 1973 e DAVIDSON, 1984]. (SOUZA, 1997)

De acordo com Souza (1997), essas duas formas de significação da imagem culminam por tratá-la de forma reducionista, tendo em vista que a primeira, ao tratar a imagem como signo linguístico, diminui o próprio conceito do “visual” como linguagem, já que ela não teria sua própria forma de interpretação. No segundo caso, a imagem é reduzida a uma análise técnica. Nos dois casos, é proposta uma descrição formal da imagem, desconsiderando a materialidade significativa da imagem em sua dimensão discursiva, tal como ocorre em mídias sociais e em espaços digitais ou em outras esferas que usam a imagem como uma possibilidade de

---

<sup>13</sup> Vilches (1991) menciona de forma antecedente os trabalhos que pautam a análise da imagem pelos estudos linguísticos.

interpretação social e historicamente determinada. Nesse sentido, Souza (1997, p. 3) pontua que “A palavra não pode ser moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua co-relação com o verbal”.

Cabe enfatizar que, para Souza (1997, p.3), a não correlação com o verbal, não exclui a possibilidade de leitura da imagem, posto que, por intermédio dela, produz-se sentidos e aspectos como representatividade, garantindo a sua referencialidade, fatores esses sustentáveis da possibilidade de leitura, por um lado e, por outro, da reafirmação de seu status como linguagem.

Considerando a imagem como linguagem, a autora propõe que a sua interpretação seja feita a partir do olhar, essa interpretação apreende a sua matéria significativa em diferentes contextos. Isso resulta na produção de outras imagens (outros textos), produzidas pelo espectador a partir do caráter de incompletude, sendo este inerente tanto à linguagem verbal como à não verbal. Assim, o caráter de incompletude da imagem, dentre outras coisas, assinala para a sua recursividade. Nesses termos, ao interpretar a imagem pelo olhar, vai-se produzindo outros textos de maneira infinita e atribuindo-lhe sentidos.

A imagem, neste trabalho, será interpretada numa abordagem discursiva, corroborando com o pensamento de Souza (2001, p.74): “[e]ntender a imagem como discurso, por sua vez, é atribuir-lhe sentidos do ponto de vista social e ideológico, e não proceder à descrição (ou segmentação) de seus elementos visuais.” Assim, o texto imagético produzido pelo sujeito-aluno reverbera em sua materialidade a formação ideológica em que este se inscreve, desvelando marcas de autoria.

Concomitante, o(a) professor(a) desenvolve, no contexto da mediação das práticas de produção de texto com sujeito-aluno(a), o papel de sujeito-espectador(a) que tem como uma de suas funções ser o primeiro a apreciar e interpretar o texto não-verbal deste, interagindo assim, não mais com o sujeito-aluno(a), mas com o sujeito-autor(a). Vale aqui destacar que o texto não-verbal produzido pelo sujeito-aluno deve ser publicizado para que cumpra a sua função social, por isso o(a) professor(a) é somente o primeiro sujeito-espectador.

Essa abordagem nos direciona ao que afirma Souza (2001, p. 74) acerca da interpretação do texto imagético. Para a autora, a imagem se “[...]efetiva, então, por meio de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade de recorte (e não exclusivamente do segmento), a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor(a) do texto não-verbal, quanto do sujeito-espectador(a).” Neste jogo discursivo, nota-se a interação que ocorre entre o sujeito-autor - aluno(a) - e o sujeito-espectador - professor(a) - no processo

significativo das materialidades textuais, as quais perpassam pela história, pois a língua nela se inscreve para significar.

Dessa forma, para a análise interpretativa do texto visual produzido pelo sujeito-autor(a), fundamentamo-nos no conceito de policromia de Souza (2001), pois este dá à imagem o seu tratamento enquanto linguagem e assegura-lhe mecanismos interpretativos próprios do texto não-verbal. De acordo com Souza (2001, p. 80):

O conceito de policromia recobre o jogo das imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc no remente, à semelhança das vozes do texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo *eu* na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano do discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra.

Consoante à noção que se coloca para a interpretação dos textos não-verbais, leva em consideração aspectos dessa materialidade textual, posto que trabalha com mecanismos inerentes a elas, colocando em evidência tanto aspectos de sua composição como do *eu* que se inscreve na e pela imagem e, ainda, permite a apreensão dos sentidos subjacentes ao plano discursivo ideológico.

Outro fator importante da policromia destacado por Souza (2001, p.81) é que essa noção possibilita tratar imagem em sua natureza heterogênea, o que nos remete a um conjunto de imagens que possuem uma correlação reveladora da identidade imagética que constitui uma a partir do todo. E isso se dá a partir dos operadores discursivos não verbais, tais como: a cor, o ângulo, a luz, a sombra, o detalhe, etc., esses não só destacam a textualidade da imagem, como fundam a produção de outros textos, sendo eles, todos visuais.

Vale destacar que Souza (2001) cria o conceito de policromia como uma “paráfrase” do conceito de polifonia de Ducrot (1980), o qual concebe que todo texto verbal é a materialização de uma pluralidade de vozes que podem ser atribuídas a diferentes locutores, no caso dos discursos relatados, ou a diferentes enunciadores, uma vez que o locutor pode se presentificar no texto a partir de distintas perspectivas ideológicas, caracterizando assim, o dito e o não dito (a voz implícita). Como teorizado por Authier-Revuz (1990), essas vozes conferem ao texto o caráter de heterogeneidade enunciativa.

É, pois, na perceptiva da integração entre a linguagem verbal e não verbal, que a presente pesquisa se ancora para empreender a interpretação das textualidades discursivas verbo-visuais, objetivando identificar marcas de materialidades autorais, mantendo sempre um gesto

interpretativo dos sentidos de cada linguagem e buscando a intertextualidade que as interseccionam.

Enfim, no presente trabalho, buscamos interpretar, à luz da teoria pecheutiana, os efeitos de sentido produzidos nas textualidades multimodais de autoria de aluno(a)s do 9º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, situamos essas materialidades significantes no campo das relações entre o linguístico e o histórico. Nessa perspectiva, os textos multimodais são concebidos em suas materialidades e pensados em termos discursivos, os quais comportam espaços móveis de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas, de conflitos e regularização (cf: Pêcheux, 1999).

## **2.1 Gêneros discursivos e a prática da autoria: posicionamentos e sentidos**

O estudo em torno dos gêneros discursivos não é algo novo, esse tem sido tema recorrente das pesquisas linguísticas brasileiras, o que pode estar relacionado a fatores motivados pelas inovações linguísticas e sociais que impulsionaram e fomentam até os dias atuais os estudos nessa inesgotável área de investigação científica.

Neste sentido, para esta pesquisa, consideramos importante fazer um rápido percurso da historicidade dos gêneros ao longo dos últimos anos, uma vez que a área de análise de gêneros tem suas fronteiras na zona fronteira entre os domínios estritos do texto, a linguística textual (LT) e os domínios estritos do discurso (AD).

Como observa Bakhtin (2016 [1895-1975]), o estudo do gênero, por muito tempo, voltou-se ao campo da literatura, sendo orientado para o ângulo artístico-literário, mantendo distinções de diferenciação no âmbito da literatura e não com determinados tipos de enunciados que se distinguem um dos outros de acordo com as esferas de comunicação da vida humana, mas que mantêm em comum uma natureza verbal (linguística).

Também, segundo Bakhtin (2016 [1895-1975]), da antiguidade aos dias atuais, estudaram-se o campo da retórica, dispensando maior atenção à natureza verbal desses gêneros, atentando-se para a relação com o interlocutor e sua influência acerca do enunciado. Apesar disso, a especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos e políticos) culminavam por não enfatizar a natureza comum dos gêneros em uma perspectiva da linguística geral.

Seguidamente, os estudos centraram-se nos gêneros discursivos do cotidiano, ainda assim, na visão da linguística geral, adotaram-se para a análise, muitas vezes, enunciados

simples, como as réplicas do diálogo cotidiano, advindos da escola Saussure<sup>14</sup> e seus seguidores, os estruturalistas, nos estudos dos behavioristas norte-americanos<sup>15</sup>, em alicerces linguísticos distintas, como os adeptos de Vossler<sup>16</sup>. No entanto, esse estudo não conseguiu abarcar uma definição correta da natureza universalmente linguística do enunciado, pois se restringia às peculiaridades do discurso oral (ou ainda na noção de frase).

Nota-se assim, que o estudo sobre gênero se dá a partir do rompimento com as abordagens tradicionais sobre língua/linguagem, alicerçadas nos paradigmas da Gramática Tradicional, e com as a abordagem estruturalista, as quais não logravam mais responder às dúvidas, inquietações, problemáticas e desafios que se apresentavam aos estudos centrados na palavra, na frase ou na estrutura interna do texto, ou seja, seus traços formais ou propriedades linguísticas. É nesse contexto, que o estudo dos gêneros se destaca como multidisciplinar na área da linguagem e se expande para a psicologia, a sociologia a antropologia, além da linguística.

De acordo com Rojo<sup>17</sup> (2015), Bakhtin foi o primeiro autor a alocar a reflexão sobre os gêneros para todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, percorrendo desde os da vida

---

<sup>14</sup> De acordo com Bezerra (2016), segundo nota do organizador da edição russa de *Os Gêneros do Discurso* de Mikhail Bakhtin, Serguei Botcharov, o fundamento da doutrina de Saussure centra-se na distinção entre a língua (*la langue*) como sistema de signo e formas interligadas determinantes em normas de cada ato de fala, sendo esse o objeto específico da linguística, e fala (*la prole*) como o emprego individual da língua.

<sup>15</sup> Bezerra (2016), destaca que, de acordo com Serguei Botcharov, o behaviorismo serviu como direcionador para a linguística descritiva americana, tendo como maior representatividade, Leonardo Bloomfield, conduziu-se como “estímulo-resposta” na descrição do processo discursivo.

<sup>16</sup> Conforme Bezerra (2016), a nota do editor da edição russa de *Os Gêneros do Discurso* de Mikhail Bakhtin, Seguei Botcharov, pontua que o vosslerianismo é a escola filológica do linguista alemão Karl Vossler e seus seguidores, dos quais se destaca Leo Spitzer. Os vosslerianos concebem a realidade linguística como uma atividade criadora constante, realizada por atos individuais de discurso, tendo como disciplina principal da linguística, a estilística. Assim, o primado da estilística sobre a gramática é estabelecido, destacando-se o ponto de vista do falante em relação ao ponto de vista do ouvinte, este último próprio da linguística de Saussure. Bakhtin se aproxima da visão de Vossler quanto à concepção do enunciado como realidade concreta da vida da linguagem, embora, mantenha divergência quanto à visão da expressão e enunciado como ato discursivo individual, já que na teoria bakhtiniana destaca o momento de socialidade interna na comunicação discursiva, evento consolidado nos gêneros discursivos.

<sup>17</sup> Conforme Bezerra (2016), a nota do editor da edição russa de *Os Gêneros do Discurso* de Mikhail Bakhtin, Seguei Botcharov, pontua que o vosslerianismo é a escola filológica do linguista alemão Karl Vossler e seus seguidores, dos quais se destaca Leo Spitzer. Os vosslerianos concebem a realidade linguística como uma atividade criadora constante, realizada por atos individuais de discurso, tendo como disciplina principal da linguística, a estilística. Assim, o primado da estilística sobre a gramática é estabelecido, destacando-se o ponto de vista do falante em relação ao ponto de vista do ouvinte, este último próprio da linguística de Saussure. Bakhtin se aproxima da visão de Vossler quanto à concepção do enunciado como realidade concreta da vida da linguagem, embora, mantenha divergência quanto à visão da expressão e enunciado como ato discursivo individual, já que na teoria bakhtiniana destaca o momento de socialidade interna na comunicação discursiva, evento consolidado nos gêneros discursivos.

cotidiana aos da arte, pois os estudos acerca de gêneros, como afirma Rojo (2015, p. 35) “A reflexão sobre o conceito de “gêneros” iniciou-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. Pensando sobre poética e retórica, esses filósofos começaram a distinguir e a tipificar os gêneros.” Neste sentido, nota-se, que, embora Bakhtin não seja o percussor dos estudos acerca dos gêneros, é inegável a contribuição de seus estudos e de seu círculo para o desenvolvimento deste campo de estudo da língua(gem).

Nesse contexto, para esta pesquisa, tomamos o conceito de gênero do discurso de Bakhtin, o qual considera, “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN 2016 [1895-1975], p. 12). Destarte, para o autor, as diferentes esferas da atividade humana, cotidianas e oficiais, elaboram formas mais ou menos estabilizadas de comunicação, que são a materialidade de tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso.

Neste ínterim, consideramos a sala de aula um espaço de discursividades e impar para a produção de textos, tanto orais como escritos e multimodais e concebemos o trabalho com os gêneros do discurso como basilar para as atividades didático-pedagógicas das aulas de língua portuguesa. Para tanto, atentamos para o que pontua Bakhtin (2016 [1895-1975]) acerca da necessidade de reconhecimento da extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos.

Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 15) classifica como gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), esses últimos surgem em condições de convívio cultural mais complexo, relativamente desenvolvido e organizado, envolvendo de forma predominante a escrita, o quais são: romances, dramas, pesquisas científicas, os grandes gêneros publicísticos. Já os gêneros primários (simples) se desenvolvem nas relações de comunicação cotidianas e imediatas, integram esse grupo as réplicas do diálogo, o relato cotidiano.

Outro fator importante a se considerar acerca do trabalho com os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa é a característica mutável do gênero discursivo, pois como sustenta Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 12), os gêneros estão sempre sujeitos às modificações decorrentes das transformações da sociedade, uma vez que eles vão se diferenciando e ampliando à medida em que as esferas de atividade humana se desenvolvem e seu repertório de gêneros discursivos ganham complexidade. Assim, a natureza multifacetada dos gêneros deve ser vista como uma característica própria destes, posto que Bakhtin (2016 [1895-1975]) destaca:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um

complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.<sup>18</sup>  
(BAKHTIN 2016 [1895-1975], p. 20)

Nesse sentido, evidencia-se que os gêneros discursivos estão em constante mudança para atender às necessidades da vida humana, em situações cotidianas ou públicas, possibilitando a comunicação e a interação com outras pessoas. Esse é um processo que ocorre de forma mais rápida com o avanço da tecnologia, pois os gêneros discursivos passam por diversas mudanças, como é o caso dos diálogos entre amigos, esses foram transpostos para o mundo virtual, convertidos nos famosos *chats*, emergindo assim, um novo gênero, essa é uma modificação característica do próprio gênero.

É com base na dialogicidade e dinamicidade da língua(gem) que tomamos como referência para este estudo a teoria de gênero discursivo de Bakhtin, uma vez que a sala de aula se constitui um espaço de relações interativas entre os sujeitos da ação pedagógica, em que as diferentes linguagens se relacionam para produzir os mais diversos saberes. Assim, o ensino de língua portuguesa pode privilegiar situações concretas de comunicação discursiva, oportunizadas pela teoria dos gêneros discursivos, centrada na descrição das situações de enunciação, em seus aspectos sociohistóricos, pois como afirma Bakhtin (2016 [1895-1975]):

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculada. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN 2016 [1895-1975], p. 38)

Nota-se assim, que os gêneros discursivos consideram os aspectos da materialidade linguística, destacando-se parâmetros da situação de enunciação, sem, no entanto, esgotar a descrição dos aspectos linguísticos textuais, mas salientando as marcas linguísticas que produzem significações e temas importantes do discurso. Neste ínterim, o trabalho com os gêneros discursivos possibilita a exploração dos sentidos do texto e não apenas seus aspectos gramaticais.

---

<sup>15</sup> Essa tese de Bakhtin não se identifica com a de Volsser no que se refere ao primado do estilístico sobre o gramático, para Bakhtin, o primado estilístico centra-se na linguagem como interatividade humana, ou seja, a língua materializa o enunciado, artístico ou não, é dinâmica e se adapta às necessidades do enunciadador.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa fundamentado no conceito de gênero discursivo, não deve ser isolado das demais concepções bakhtinianas acerca da língua e da linguagem, dentre as quais, ressaltamos a de discurso, pois para compreender a noção de gênero discursivo, ela é de grande importância. Segundo Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 28), o discurso está sempre ligado a uma maneira de enunciar do sujeito e exterior a essa maneira não pode existir. Vê-se assim, que o discurso se dissolve nos enunciados expressos pelo sujeito em uma dada situação de comunicação.

Dessa forma, a interação verbal deve ser compreendida a partir dessa relação dialética existente nas instâncias verbal e extraverbal. Assim, os gêneros discursivos são concebidos como enunciados que se tipificam historicamente, pois se materializam de forma bem mais plásticas, flexíveis, livres e diversas. Assim, os enunciados não apenas funcionam em determinada esfera social, como também incorporam os objetivos, as ideologias e as relações dialógicas constitutivas dessa esfera, como pontua Bakhtin/Volochinov (1929):

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.* Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 42).

Neste contexto, nota-se que existem distintos tipos de comunicação social, aos quais correspondem diferentes tipos de enunciados, configurando-se como os gêneros utilizados, criados e recriados pelos sujeitos do discurso em suas vivências. Assim, os gêneros do discurso são cada um dos tipos de comunicação socialmente organizada, que constitui e completa, de modo peculiar, a forma gramatical e estilística do enunciado, bem como a estrutura em que ela se apresenta.

Bakhtin (2016 [1895-1975]) sustenta que a relação dialógica da comunicação se dá porque “Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume[...]uma determinada construção composicional[...].” (BAKHTIN, 2016 [1895-1975] :39), explicita-se assim, que os gêneros do discurso estão presentes em toda interação comunicativa dos falantes da língua, e que esses fazem uso dos mesmos, ainda que inconscientemente, pois elaboram enunciados para atender às finalidades de comunicativas.

Destarte, a presente pesquisa vislumbra que o trabalho pedagógico da disciplina de língua portuguesa contemple os gêneros discursivos como objeto direcionador das ações desenvolvidas no decurso do processo ensino aprendizagem desta área do saber, para tanto, considera singular a compreensão dos três elementos que os constituem, os quais são: i) conteúdo temático; ii) o estilo e iii) a natureza composicional. Segundo Bakhtin, “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação.” (BAKHTIN, 2016 [1895-1975], p. 12),

Assim, para que o(a) aluno (a) compreenda e produza os diferentes gêneros discursivos é impar que ele conheça os três que os compõem, posto que, os gêneros não devem ser focalizados apenas pelo viés estático do produto, ou seja, suas formas, mas principalmente pelo viés dinâmico da produção e as escolhas feitas pelos sujeitos.

Nesse ínterim, o conteúdo temático, ou seja, o tema é segundo Bakhtin/Volochinov (2006 [1929], p. 132), “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.” Logo, o tema diz respeito não só aos aspectos formais da língua, mas ao momento concreto da enunciação, envolvendo o sentido de um dado enunciado tomado como um todo, que se constitui único e irrepetível, exatamente por se relacionar à apreciação de valor do falante/enunciador no momento de sua produção, pois é pelo tema que a ideologia circula. O tema para Bakhtin é muito mais que o conteúdo temático, ele é marcado pela apreciação de valor. Desse modo, “ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 131).

O segundo elemento de natureza constitutiva dos gêneros discursivos é o estilo, este é um campo complexo, posto que, segundo Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 17), uma de suas características é a individualidade do falante ou de quem escreve, no entanto, alguns gêneros do discurso, aqueles que exigem uma forma mais padronizada da linguagem, como é o caso dos documentos oficiais, são pouco propícios a esse caráter estilístico, sendo possível refletir apenas aspectos superficiais, quase biológicos da individualidade (presentes, principalmente, na realização oral dos enunciados desses tipos padronizados).

Neste aspecto da individualidade, o estilo se refere às escolhas linguísticas que fazemos para dizer aquilo que queremos dizer, ou seja, é a maneira como organizamos o enunciado, para gerar o sentido desejado. Assim, essas escolhas envolvem as características dialógicas, pois como assevera Bakhtin (2016):

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 tipo da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2016 [1895-1975], p. 18)

Assim, o estilo desvela tanto aspectos de uma personalidade individual do falante, como a sua relação com os participantes da discursividade e, ainda, à esfera de comunicação, o que nos conduz ao que destaca Bakhtin (2016):

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também qualquer campo da comunicação discursiva<sup>19</sup> – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. (BAKHTIN, 2016 [1895-1975], p. 17)

Dessa forma, os gêneros discursivos são constituídos tanto a partir dos estilos individuais como dos da língua, pois esses se correlacionam estilisticamente, compor os enunciados expressos nas mais distintas situações de comunicação.

Em relação ao terceiro elemento constitutivos dos gêneros textuais, a natureza composicional dos enunciados é tema recorrente em vários trabalhos do Ciclo de Bakhtin sob diversas matizes, ainda que, de maneira geral, guardem proximidades entre si. Assim, na perspectiva bakhtiniana a construção composicional de um dado enunciado trata da forma como o gênero se realiza, Bakhtin (2003 [1924]) estabelece uma comparação entre a forma arquitetônica e forma composicional, para o filósofo, a primeira seria o projeto de dizer do autor e a segunda a textualização desse projeto.

A forma composicional seria, então, o acabamento do texto, constituindo assim, o gênero do discurso, logo, a construção composicional trata da forma como o gênero se realiza. Segundo Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 35), o enunciado tem suas peculiaridades, dentre as quais menciona: a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade, a qual tem como mais importante critério, a possibilidade de resposta ao enunciado.

Segundo Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 35 - 36), para que o enunciado seja respondido, não é suficiente que ele seja compreendido no sentido linguístico, sendo necessário alguma conclusibilidade, resultante de uma atitude responsiva, isso é compreensível, o que requer uma inteireza do enunciado. Desta forma, a plenitude do enunciado é composta por três elementos,

---

<sup>19</sup> Segundo Bezerra (2016), na tradução de os Gêneros do Discurso de Mikhail Bakhtin (1952 -1953) o termo *obschênie*, substantivo neutro, em russo significa comunicação, *rietchevói* é derivação de *rietch*, que se traduz como discurso, fala, em alguns aspectos da linguagem, mas na concepção bakhtiniana, é discurso, por isso, em sua tradução, ele considera *rietchevói* como discursivo e *rietchevóie obschênie* como comunicação discursiva.

a saber: exauribilidade semântico-objetiva, projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas da composição do gênero.

Assim, ao produzir um texto o (a) aluno(a) pode valer-se dos elementos que compõem a plenitude do enunciado, pois o conteúdo temático de sua produção é objetivamente exaurível, mas, como a conclusibilidade lhe permite ocupar uma atitude responsiva, a partir da qual ele/ela, em determinadas condições, como nos gêneros multimodais, pode expor suas ideias, fazendo escolhas linguísticas capazes de transmitir os sentidos que pretende expor ao enunciar. Como assevera Bakhtin (2016),

As formas do gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua.” (BAKHTIN, 2016 [1895-1975], p. 39)

Assim, para o autor, os gêneros discursivos estão presentes em nosso dia a dia, eles são categorias mais livres, dinâmicas e maleáveis que têm primazia sobre os aspectos formais da língua, configurando-se como um importante objeto direcionador das práticas de pedagógicas das aulas de língua portuguesa.

É notório, que nas últimas décadas, a teoria dos gêneros discursivos tem encontrado lugar fértil na sala de aula da educação básica, a qual traz subjacente a intencionalidade de uma organização pedagógica de melhoria da qualidade de ensino de língua portuguesa, contudo, por vezes, apresentam resultado negativo ao invés de positivos, tendo em vista que se investe demasiadamente na teoria, conhecimento dos gêneros, deixando para segundo plano a prática da produção discursiva. Logo, percebe-se que é preciso encontrar um novo direcionamento para o ensino de língua portuguesa, que envolva com maestria, o conhecimento teórico e a produção da língua(gem) em situações concretas de comunicação.

Nesse contexto, explicita-se a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a produção textual que integre as diferentes linguagens, o que está previsto em documentos curriculares oficiais, como direciona os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que além de outras bases teóricas, pauta-se na teoria do Círculo de Bakhtin (2009), para o qual a linguagem é dialógica e interacional. Esse documento traz recomendações que encaminham o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, tomados como objeto deste processo.

Dentre outros objetivos previstos no PCN para a produção de texto, encontra-se a autoria, em que a tarefa do aluno-autor, torna-se mais complexa, tendo em vista que “[...] precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer - e o da expressão -como dizer

[...]” (BRASIL, 1998, p.76). É nesse contexto, que se inscreve a presente pesquisa, vislumbrando um trabalho com a autoria dos gêneros multimodais, no qual as produções se dariam de maneira mais livre, leve e partindo de situações concretas de comunicação presentes nas diferentes esferas de atividade da vida humana, para que o(a)s aluno(a)s sintam-se motivados a produzir textos.

Assim, o trabalho com os gêneros discursivos multimodais pode corroborar ainda para que o(a) aluno(a) do ensino fundamental – Anos Finais – tenha êxitos em seu processo estudantil, alcançando os objetivos previsto para esta modalidade de ensino, dentre os quais destaca-se:

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Dessa forma, o trabalho com os gêneros multimodais em uma perspectiva discursiva se constitui como uma atividade pedagógica que possibilita a expressividade, a interpretação e criatividade do(a) estudante para se comunicar por meio das diferentes linguagens, imprimindo nesses textos os gestos autorais, sendo essa uma proposição da Base Nacional Comum

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas;[...] dentre outros.(BRASIL, 2017, p. 76).

Nota-se assim, que o trabalho com a produção textual nas aulas de língua portuguesa deixa de ser uma atividade meramente mecânica, tendo em vista o seu caráter relacionado à dinamicidade inerente às relações de comunicação de cada campo da atividade humana, logo, estas atividades devem se configurar como espaços de interação, de autoria e de criatividade do(a) estudante, remetendo-se ao funcionamento da língua na comunicação social e real em que os sujeitos do discurso interagem por meio das diferentes linguagens.

Destarte, tomamos como direcionador do trabalho pedagógico de língua portuguesa, a teoria dos gêneros discursivos, uma vez que esta privilegia as práticas discursivas e valorizam a interação em sala de aula, também consideramos importante, a ênfase na atividade autoral,

dado que esta possibilita ao aluno, à aluna refletir sobre o seu papel na composição de um dado gênero, bem como, pode lhe animar para a produção de outros.

Neste contexto, destacamos que produzir textos com autoria é produzir sentidos, é assumir uma postura dialógica com a própria realidade e com suas esferas de circulação, elucidando fatores singulares da comunicação, é uma forma de realização do projeto discursivo, que se materializa nos gêneros, assim, concebemos, sumamente importante, o trabalho pedagógico com os gêneros discursivo, posto que, de acordo com Bakhtin (2016),

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016 [1895-1975], p. 41)

Logo, as atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, tendo como objeto de ensino aprendizagem os gêneros textuais, valorizam a interação que ocorre espontaneamente nesse espaço e geram oportunidade de produção desses gêneros a partir de situações concretas de uso da língua(gem) e, como isso, o(a)s estudantes desenvolvem suas produções com mais autonomia e percebem os processos dialógicos envolvidos nessa atividade.

## **2.2 Textualidades multimodais em Análise do Discurso**

As relações sociais contemporâneas, marcadas, cada vez mais, pelo uso dos aparatos tecnológicos, culminam na exigência de uma nova forma de se produzir o discurso para que haja interação. Nesse sentido, hoje é quase impossível pensarmos meios discursivos essencialmente verbais, pois, além das palavras, significamos: gestos, imagens, sons, diagramações, etc. Estamos o tempo todo diante de uma multiplicidade de linguagens materializadas em um só texto que se complementam e articulam para dizer, para expressar ideias e sentimentos. Nesse contexto, Maingueneau (2015) afirma que a multimodalidade afeta a própria noção de texto que, às vezes, é tratado como “iconotexto”, nomeando assim, as produções semióticas em que fala e imagem dissociam-se para significar.

Vale aqui destacar o pensamento saussuriano, cujo objeto de estudo semiológico se centra na busca da aproximação científica que signifique o uso das diversas práticas sociais, valendo-se de mecanismos de estudos do significante como sistema de signos, sejam quais forem as diferenças existentes entre a linguagem imagética e a linguagem verbal. Assim, o

signo linguístico, integrado pelas duas faces – significante e significado e o seu caráter de arbitrariedade, estarão sempre na base de todo e qualquer elemento de significação.

Na mesma direção, revisitamos ainda o projeto semiológico peirciano que se formula “matematicamente”, considerando signo inseparável do conceito de *semiósis*, este será sempre mediatizado por um terceiro termo, o interpretante, ao qual se relaciona, como condição necessária à circulação de sentidos. Assim, o interpretante se configura como o elo entre um signo e outro signo, sendo ele também um signo. Vemos, assim, que a *semiósis* caracteriza-se como um processo interrelacional infinito entre os signos. Peirce propõe com base na relação referencial, três variedades de signos, a saber: o ícone, o índice e o símbolo, já a categoria icônica se subdivide em imagem, diagramas e metáforas.

Nota-se, assim, que tanto Peirce como Saussure explicitaram uma preocupação com a formalização do estudo do não-verbal no plano da significação. Neste ínterim, esses estudos não correspondem à proposição da AD, posto que tanto um como o outro tratam do mecanismo analógico para esse fim, prevendo uma relação estabelecida *a priori*. Na AD, não partimos da concepção de analogia e sim da interpretação de cada linguagem, a qual, por meio do ideológico, desvela os sentidos a partir da referência em si. Pêcheux (2014a, p. 83) explicita que o gesto interpretativo supõe pensar o referente como um “objeto imaginário (a saber, do ponto de vista do sujeito) e não da realidade física”. Nesse contexto, dentro do processo discursivo, o referente pode ser interpretado de diferentes maneiras, dado que as formações imaginárias e os deslizamentos de sentidos são operados pelos sujeitos a partir de uma posição dada.

Nessa direção, Maingueneau (2015), ao analisar a multimodalidade como uma nova textualidade, aponta que os enunciados escritos hoje comportam elementos icônicos, interpenetrando profundamente o componente visual e o verbal. Sendo assim, é preciso considerar como a dimensão icônica se exprime no texto. Para o autor, ela se apresenta “em dois níveis: de um lado, os enunciados verbais se incrustam nas imagens ou as imagens acompanham os textos; de outro: o próprio conjunto que as imagens e os enunciados verbais formam constitui também uma forma trabalhada em si mesma” (MAINGUENEAU, 2015, p. 160). Destarte, explicita-se que somente a dimensão icônica não pode ser considerada para a interpretação das textualidades multimodais, sendo necessário considerar os mecanismos de interpretação de cada linguagem e seus pontos de intersecção para se analisá-las.

Ainda, de acordo com Maingueneau (2015, p. 161), “[a] multimodalidade é frequentemente acompanhada pela multiplicação das fontes [...]”, essa multiplicação nos textos multimodais produzidos pelo sujeito-aluno se dá na imbricação de linguagens, tais como: o

texto imagético, o texto verbal, o som, as cores, a textura, etc. Essas fontes são frutos das escolhas feitas pelo sujeito-autor para interagir com seu sujeito-espectador-leitor.

Por essa via, as textualidades multimodais, na perspectiva da AD e para esta pesquisa, referenciam-se na teoria pecheutiana que concebe o sujeito como ideológico, discursivo que se materializa/constitui na linguagem, mas sem ser dono de seu dizer, já que pelo assujeitamento ele é conduzido sem se dar conta, tendo a impressão de exercer a sua livre vontade ao ocupar o seu lugar na textualidade discursiva.

Neste sentido, o ensino-aprendizagem da produção textual sob a égide da multimodalidade deve ter um direcionamento mais prosaico, garantindo ao sujeito-aluno o conhecimento dos elementos que compõem cada linguagem, o que lhe possibilitará tanto uma leitura e compreensão, como a produção dessas textualidades, considerando-as de modo natural e recorrente nas/das interações languageiras contemporâneas e, não somente como um tópico de conteúdos alheios às vivências do sujeito-aluno. Destarte, ao conceber o ensino-aprendizagem das materialidades multimodais na perspectiva da AD, a escola converge com a proposição da BNCC (2017) sobre a linguagem, que prevê:

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

(BRASIL, 2017, p. 63)

Assim, partimos da concepção de que as textualidades multimodais, na perspectiva da AD, conferem às linguagens seu devido *status* dentro do universo escolar, configurando-se como linguagem multimodal, cuja materialidade se dá na interlocução entre forma e conteúdo, em que não se separa a sua exterioridade constitutiva – linguagem e sociedade histórica, o que corrobora com Orlandi (1996, p. 25) ao afirmar que AD não nega a “[...] a existência desse outro objeto, o discurso, e que coloca como base a noção de *materialidade*, seja linguística seja histórica, fazendo aparecer uma outra noção de ideologia [...]”. Logo, noção de discurso torna possível a interpretação, em que não se separa linguagem e sociedade histórica.

Essa posição encaminha-nos a conceber a multimodalidade como decorrência de uma produção (simbólica, significativa), constituída de modo ímpar de materialidades textuais inerentes às práticas contemporâneas de comunicação. Nesse contexto, trabalhar com a produção de textos multimodais na escola é possibilitar ao sujeito-aluno(a) a aquisição da competência 3 (três), específica da área de linguagens, pressupõe que:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

(BRASIL, 2017, p. 65)

Nota-se, assim, que o texto multimodal, por agregar as diferentes linguagens, possibilita ao sujeito-aluno(a) essas experiências discursivas, conferindo-lhe ainda o *status* de autor, posto que, para Orlandi (1996, p. 69), “a função-autor se realiza toda vez que produtor da linguagem se representa na origem, produzindo texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.” Logo, o autor, segundo Orlandi (1996), é aquele que atribui ao corriqueiro uma unidade no dizer, essa é sempre afetada pela responsabilidade social. Nesse sentido, o sujeito-aluno ao produzir seu texto multimodal, torna-se responsável pelo dizer, tendo a ilusão de estar na origem deste, estabelecendo, assim, uma relação entre sujeito-autor, discurso-texto, entre dispersão-unidade, etc.

Nesse ínterim, os estudos de Maingueneau (2015) acerca das novas textualidades analisa a multimodalidade e a *Web*, sendo que, para o autor, “a multimodalidade é levada ao paroxismo pelo desenvolvimento da *Web*” (MAINGUENEAU, 2015, p. 161), já que as discursividades, em especial, dos gêneros do discurso, podem ser tratados como uma retomada daqueles característicos de outras mídias e, não de tratar os gêneros próprios da *Web*, como, os “cibergêneros”, a partir da modelação genérica pertinente às outras esferas comunicativas, tais como, as conversações se agenciam como fóruns, chats, etc.

Para o autor, é inegável que algumas práticas discursivas materializadas na *Web*, originam-se em práticas já existentes, contudo, essas não derivam da mesma ordem, pois a noção de gênero discursivo incide na concepção das características pertencentes a cada um e na própria noção de *médium*. Assim, os gêneros são estruturados pelas hierarquias dos planos de enunciação, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia.

Ao se tratar da construção de sentidos das materialidades discursivas multimodais é necessário mobilizarmos os conceitos da tríade que compõe a cena de enunciação, já que os gêneros discursivos multimodais englobam duas ou mais linguagens. De acordo com Maingueneau (2015, p. 118), a cena englobante é que define o tipo de discurso a ser mobilizado para compor o gênero, “[...] que resulta do recorte de um setor da atividade social caracterizável por uma rede de gêneros do discurso.” Assim, a cena englobante nos remete a um tipo de discurso, a saber: político, publicitário, religioso, científico, etc.

Após evocarmos a cena englobante, como usuários do discurso, concebemos que a nossa realidade palpável e imediata, são os gêneros do discurso, para os quais as cenas genéricas laboram como normas que agenciam expectativas. Para Maingueneau (2015, p. 120-122), a cada gênero são associadas: uma ou mais finalidades; papéis para os parceiros; um lugar apropriado para seu sucesso; um modo de inscrição na temporalidade; um suporte; uma composição, um uso específico de recursos linguísticos. Nota-se, assim, que a cena genérica aciona elementos composicionais da materialidade do gênero, funcionando como um guarda-chuva que abriga todas as características e estrutura do gênero.

Deste modo, para dar o arremate final à tecitura textual, Maingueneau (2015, p. 122) pontua que a cena genérica não é suficiente para conferir uma singularidade ao texto, posto que “Enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia; é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma *cenografia*.” Assim, a cenografia se configura como os traços autorais que caracteriza uma forma individual de o enunciador organizar a materialidade textual a partir da situação que pretende enunciar, a fim de persuadir seu destinatário, o seu sujeito-interlocutor.

Como o sujeito-aluno(a), constantemente, produz seus textos multimodais para postar na *Web*, é necessário para esta pesquisa evocarmos o estudo de Maingueneau (2015, p. 165) acerca da textualidade, a qual é posta em xeque pela *Web*. Logo, é preciso discorrer sobre o conceito de hipertexto, esse é introduzido em 1965 por Ted Nelson e tem “[...] a função de contestar o caráter sequencial do texto.” Fato que nos conduz a pensar sobre as características dos gêneros próprios da *Web* e nossas ações nesse ambiente. Tomemos como exemplo o hipergênero, ele agencia as mesmas cenas discursivas que o texto verbal? Obviamente que não, pois o texto verbal fortalece a cena genérica e a cena englobante, já o hipergênero não. Nele, é a cenografia que tem lugar de destaque, exatamente, por mobilizar a encenação da informação e dos recursos multimodais e as operações hipertextuais, requerendo assim, novas textualidades.

Sabe-se que os tipos fundamentais de comunicação (oral, impressa e digital) implicam textualidades distintas. Essas são classificadas por Maingueneau (2015, p. 165) em: textualidade imersa, própria da oralidade conversacional; a textualidade planejada, inerente aos gêneros instituídos (gêneros rotineiros e gêneros autorais) que podem se manifestar de duas formas: monologal e dialogal, sendo a primeira, uma enunciação planejada de forma individual pelo locutor e a segunda, aquela que conta com a presença de público, em que as enunciações são preparadas antecipadamente, seja pelo moderador ou pelos participantes que se submetem

às normas do gênero do discurso agenciado para uma dada situação comunicativa. A terceira e última textualidade é a navegante, a da *Web*.

Segundo Maingueneau (2015, p. 166), a textualidade navegante é marcada pela transformação na noção de *leitura*, já que cada internauta ao realizar suas escolhas durante sua navegação termina por produzir o hipertexto que lê. Nesse sentido, a textualidade navegante, marcada pelos gêneros multimodais, elucida aquilo que o autor coloca como um questionamento do humanismo tradicional; “[...] a relação entre *um* Sujeito, autor e/ou leitor, e um texto dado.” Destacamos que, em nossa concepção, essa relação perpassa por um imbricamento, pois o sujeito-autor e o sujeito-leitor interagem o tempo todo de forma verbal e não-verbal; o texto que inicialmente é pensado, organizado e produzido para se ter a adesão de um sujeito-leitor, de repente passa a ser organizado, pensado, apontado, outras vezes, recortado e lido à maneira do sujeito-leitor, o que lhe é permitido pela navegação.

Ocorre, assim, o que afirma Maingueneau (2015, p. 166), “A relação imaginária que liga um texto a seu ou a seus autores é substituída por uma relação generalizada, um espaço aberto, constituído de sites que são agenciamentos coletivos.” Percebe-se, desta forma, que na textualidade navegante a interação do sujeito-autor com o sujeito-leitor se alterna o tempo todo, já que aquele que lê, incontadas vezes, intervém no texto daquele que escreveu/ produziu uma materialidade.

Diante disso, destacamos que a análise das materialidades multimodais pelo viés da AD nos possibilita interpretar os sentidos produzidos para a construção das textualidades, respeitando os mecanismos de cada linguagem para se compreender as materialidades autorais por meio das cenas de enunciação.

### 3. A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA EM LINGUAGEM VERBO-IMAGÉTICA: GESTOS DE ENSINO E ANÁLISE

“A vida é função de significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal.”

(ORLANDI, 1996, p. 10)

O percurso teórico-metodológico adotado nesta dissertação para analisar como se constitui a autoria em gêneros discursivos multimodais produzidos por aluno(a)s do 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, compreendeu procedimentos qualitativos, centrados no contexto, na abordagem, nos sujeitos da pesquisa e nas estratégias adotadas para chegarmos ao nosso *corpus* e à sua análise<sup>20</sup>.

Nesse sentido, o trabalho do analista não é uma atividade simples e mecânica, ao contrário requer uma minuciosa operacionalização de conceitos, a qual permite que se generalize certas categorias, o agrupamento de certas propriedades e si distingam classes, pois, segundo Orlandi (2012, p. 72), na Análise de Discurso, as marcas que conferem a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são percebíveis mecânica e empiricamente, assim o *corpus* é que vai direcionar os conceitos a serem alocados para a análise, perfazendo constantemente o percurso, *corpus-conceitos/noções- corpus-análise*.

Com base no exposto, destacamos que a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol foi a metodologia seguida no decurso da etapa interventiva da pesquisa para se chegar ao *corpus*, os textos multimodais produzidos pelos sujeitos-aluno(a)s, tendo em vista que a natureza de sua abordagem metodológica envolve a relação entre os sujeitos da pesquisa e o contexto por eles criado colaborativamente. Conforme Magalhães (2010), a escolha por essa metodologia de pesquisa justifica-se por possibilitar uma prática de intervenção formativa.

Para a constituição do *corpus* analítico, nossa metodologia, do lado da Análise do Discurso, ocorreu por meio da perspectiva experimental, tal como definida por Courtine (2009). Então, de acordo com nossas questões de pesquisa, criamos as condições para a produção de textos (verbo-imagéticos) pelos alunos e estes textos dos discentes compuseram o *corpus* que foi produzido especificamente para as ações desta pesquisa-intervenção. Na mesma abordagem de arquivo experimental, produzimos também condições, por meio de entrevistas, para a emergência de dizeres da coordenadora, da professora e de alunos da turma em estudo.

---

<sup>20</sup>Discorreremos sobre a metodologia na seção Abordagens introdutórias, página 23.

Na mesma direção, escolhemos a PCCol por considerar que uma pesquisa cujo foco se centra na produção colaborativa, todos os participantes são colaboradores em uma ação coletiva de acordo com seus possibilidades e finalidades, uma vez que “ a organização da pesquisa, o curso e o formato das intervenções[...] são negociados entre os participantes e construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa” (MAGALHÃES, 2011, p.17).

Assim, buscamos, no decurso de nossa pesquisa, desenvolver ações colaborativas, pois acreditamos que a dialogicidade e a colaboração devem ser as premissas embasadoras das atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa para que os envolvidos aprendam por meio da participação conjunta, em que podem expressar suas ideias e discordâncias, propor discussões, avaliar, questionar e refletir sobre teorias que embasam suas práticas e seus papéis, permitindo assim a possibilidade de negociação entre os sujeitos envolvidos, “com base no diálogo que objetiva esclarecer e despertar a consciência de cada um para compreender as questões sócio-histórico-culturais que os/as rodeiam” (OLIVEIRA e MAGALHÃES, 2011, p.72).

Dessa forma, orientamo-nos por esses pressupostos e adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: realização de entrevistas e das sessões reflexivas sobre a temática da autoria em gêneros multimodais e, posteriormente, desenvolvemos a Sequência Didática - Autoria nos gêneros discursivos multimodais: uma abordagem discursiva da pandemia da covid-19, a partir da qual os sujeitos-aluno(a) produziram os gêneros discursivos multimodais que compõem o *corpus* da presente pesquisa.

Tendo feito essas considerações acerca de nossa postura metodológica e concebendo o que Orlandi (2012, p. 19) pontua quanto à relação necessária entre o objeto, as técnicas, a metodologia e a teoria na qual a análise se sustenta. Consideramos que a prática discursiva se dá por meio da materialidade linguística, sobre a qual o trabalho do analista do discurso se desenvolve.

Dessa forma, enfatizamos que, para análise interpretativa dos gêneros discursivos multimodais produzidos pelos sujeitos-aluno(a)s, apoiamo-nos no que postula Pêcheux (1997 [1983]) quanto ao referencial teórico específico da AD, que trabalha o “batimento” entre descrição e interpretação, pois a língua está sujeita ao equívoco, já que todo enunciado é possível de tornar-se outro e seu sentido derivar-se discursivamente para outro.

Na mesma direção, pautamo-nos no que postula AD pecheutiana em relação à não transparência da linguagem e na concepção de contituição simultânea de sujeitos e sentidos, afetados pela ideologia, pela memória e pela história. Assim, a análise discursiva nos permite interrogar sobre os possíveis sentidos estabelecidos em distintas formas de produção,

provenientes das mais variadas linguagens (verbais, não verbais, textos escritos ou orais, frases, palavras, imagens, fotografias, imagem corporal, sons, entre outros), bastando que sua materialidade produza sentido para serem interpretadas.

Destarte, consideramos o texto multimodal produzido pelo sujeito-aluno(a) como unidade de análise, uma vez que Orlandi (2012, p. 28) concebe o texto como unidade complexa de significação, consideradas as condições de produção; dessa forma, o texto se constitui no processo de interação com o contexto sócio-histórico, com outros textos, com a situação de interlocução e com a ideologia. Assim, não importa o seu tamanho, pode ser uma palavra, um sintagma, um conjunto de frases escritas, o que importa é que funciona como unidade de significação em relação à situação. Logo, ao analisar um texto, o analista deve centrar seu trabalho nos sentidos por ele produzidos.

Dessa forma, para a análise do *corpus*, mobilizamos, especificamente, os seguintes conceitos teóricos da AD: discurso, acontecimento, formação discursiva, formação ideológica, posição-sujeito, função-autor, efeito-autor, cenas da enunciação e policromia. O *corpus* foi constituído por cinco (5) textos multimodais produzidas pelos sujeito-aluno(a)s.

### **3.1 Entrando na sala de aula: percepções iniciais de autoria e gêneros multimodais**

“Não faltam boas almas se dando como missão livrar o discurso de suas ambiguidades, por um tipo de ‘terapêutica da linguagem’ que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, expressões e dos enunciados.”  
(PÉCHEUX, 2014, p. 63).

Essa primeira etapa, compreendida como diagnóstico inicial, objetivou conhecer a concepção dos sujeitos da pesquisa em relação à autoria e gêneros discursivos multimodais. Para tanto, realizamos a observação das aulas de língua portuguesa, no período de 16 de março de 2020 a 03 de março de 2021 (envolvendo as modalidades de aula presencial e remota). As entrevistas individuais aconteceram no período de 20 a 27 de novembro de 2020, *via Google Meet*. No dia 20 de novembro de 2020, entrevistamos a coordenadora pedagógica e a professora da turma. Do dia 23 a 27 de novembro de 2020, realizamos as entrevistas com o(a)s aluno(a)s. Consideramos essas ações como espaços-tempos discursivos para a aproximação desses sujeitos com o tema da investigação proposta.

Nessa perspectiva, iniciamos a observação colaborativa das aulas ainda na modalidade presencial no dia 16 de março de 2020, porém isso se deu apenas em duas aulas, posto que, as aulas presenciais da rede municipal de Santa Maria da Vitória - BA foram suspensas em razão da pandemia da covid-19, ficando a rede sem aulas até o mês de setembro de 2020 e, ao retornar,

as atividades aconteceram de forma remota até o mês de novembro, período em que foram novamente suspensas. Contudo, dessa vez, a razão da suspensão foi a transição de gestão municipal em virtude das eleições de 2020.

A conclusão da etapa da observação colaborativa aconteceu no período das aulas remotas, de 14 de outubro de 2020 a 03 de março de 2021, cujas aulas da disciplina de língua portuguesa ocorriam por meio do aplicativo de videochamada *Google Meet*, uma vez por semana, com a duração de uma hora. Vale destacar que nesse período apenas um quantitativo de 6 a 10 aluno(a)s participavam desse momento síncrono de aula, os demais alunos(a)s, por não terem acesso à internet, recebiam as atividades impressas, as quais contemplavam os conteúdos estudados sincronicamente.

Na observação colaborativa, percebemos que o eixo produção de textos do ensino de língua portuguesa praticamente não foi trabalhado, as aulas centravam-se nos eixos leitura, análise linguística/semiótica e oralidade. Notamos que isso se deu em razão da modalidade de ensino, no caso, o remoto, posto que percebemos que a professora, aluno(a)s e a coordenação pedagógica ainda estavam se adaptando a esse novo formato de ensino.

Dando sequência ao trabalho intervencionista da pesquisa, realizamos as entrevistas, para as quais, devido à pandemia da Covid-19, utilizamos o aplicativo de videochamadas *Google Meet*, tendo em vista que o período pandêmico não nos permitiu encontros presenciais para a realização dessa ação. As entrevistas foram feitas individualmente, pois, de acordo com Ibiapina (2008, p. 77): “[...] a entrevista individual apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análise mais aprofundada do objetivo em estudo, para a pesquisa”. Destacamos que as entrevistas foram gravadas com a permissão dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

Desse modo, apresentamos a seguir seis sequências discursivas (SD<sup>21</sup>), sendo essas recortes das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, que nos possibilitaram a interpretação da percepção inicial desses sujeitos acerca dos conceitos e trabalhos pedagógicos realizados com ênfase na autoria e nos gêneros discursivos multimodais.

Na análise interpretativa dos dizeres dos sujeitos da pesquisa, apoiamo-nos no que postula Pêcheux (2014a) quanto ao objeto de investigação da Análise do Discurso, o discurso e, não a

---

<sup>21</sup> Courtine (2009 [1981], p. 55) define sequências discursivas como sendo “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, ao mesmo tempo em que desperta para a variação de sua natureza e forma dos materiais coletados.

língua enquanto sistema fechado, nem o texto. Nesse sentido, segundo o autor, isso considera que,

[...] um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem justamente os sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise. (PÊCHEUX, 2014a, p. 105-106).

Notamos, assim, que não há um sentido acabado na materialidade textual, contrariamente, cada texto deve ser posto à análise para interpretação de efeitos de sentido possíveis, como assinala Pêcheux (2014a). Dessa forma, para a realização dos gestos interpretativos, é necessário relacionar a língua ao sujeito, à historicidade e à ideologia; considerando que “a língua funciona ideologicamente, e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento. Este funcionamento é parte da natureza da ligação da língua com o mundo (no caso, com a ordem social)” (ORLANDI, 1996, p. 30).

Diante disso, observamos o funcionamento dessas relações nas SD que constituem o nosso recorte. Para tanto, partimos dos conceitos de autoria, heterogeneidade constitutiva, interdiscurso, posição-sujeito, memória discursiva, função-autor, efeito-autor e pré-construído.

Apresentamos, a seguir, a SD1 e SD2, essas são constituídas pelos dizeres do sujeito-coordenadora pedagógica em relação aos questionamentos feitos na entrevista que aconteceu via *Google Meet*. A entrevista teve sua gravação permitida pela S-CP e foi transcrita pela pesquisadora.

A SD1 traz a resposta da S-CP à seguinte questão da pesquisadora: “Como você, enquanto coordenadora, concebe a autoria na produção de textos?”

**SD1 [S-CP]** No geral, antes da pandemia, você conseguia ver nos textos dos meninos algo que te remetesse a autoria, eles estão conseguindo ser autores, em algum momento, em algum projeto que vocês fizeram?<sup>22</sup> [...] Mas assim, a gente, percebe sim, e graças a Deus, no Josaphat Marinho tem saído assim, muitos textos, né? Porque, quer queira, quer não para eles, né? fazerem esse texto, eles se baseiam no que já leram, né? Em livros que já leram. Então assim, de uma forma ou de outra sai uma pequena parcela em meio ao que eles constroem de uma coisa que já leram, mas a gente percebe sim, é uma pouca porcentagem, mas dá pra gente perceber que há sim, essa questão da autoria que eles colocam sim, na produção textual deles.

---

<sup>22</sup> A coordenadora pedagógica refere-se à pesquisadora em relação à função por ela ocupada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SEMEC, no ano 2017, coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Santa Maria da Vitória-BA, período no qual, a equipe da SEMEC desenvolveu projetos relacionados à leitura e à produção de textos.

Na SD1 percebemos que a docente entrevistada em seu dizer assume a posição-sujeito de coordenadora pedagógica (S-CP) e pontua que na escola “Josaphat Marinho tem saído assim, muitos textos, né?”, identificando-se com uma FD própria das atribuições de uma CP, posto que ela não pontua uma turma específica, mas a escola como um todo, traço discursivo que revela o conhecimento das atividades pedagógicas desenvolvidas na referida instituição escolar. Dessa forma, o sujeito do dizer materializado nesta resposta é atravessado pela memória do discurso pedagógico, constituído nos últimos anos da instituição Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A enunciadora não restringe sua resposta ao seu período de gestão e insere o sujeito pesquisadora em seu dizer, numa tentativa também de apoiar o que diz.

No tocante à concepção de autoria, a CP se posiciona afirmando que “antes da pandemia, você conseguia ver nos textos dos meninos algo que te remetesse a autoria”, o que nos permite um gesto interpretativo de que a autoria estava presente nas produções textuais do(a)s aluno(a), pois o sujeito-CP recorre à memória discursiva<sup>23</sup>, uma vez que, as marcas de autoria percebidas estão relacionadas aos já ditos, como podemos ver em “Porque, quer queira, quer não para eles, né? fazerem esse texto, eles se baseiam no que já leram, né? Em livros que já leram. Então, assim, de uma forma ou de outra sai uma pequena parcela em meio ao que eles constroem de uma coisa que já leram[...]”

Nesse sentido, para o sujeito-discursivo-CP, nos textos produzidos pelo(a) aluno(a)-autor(a), uma das marcas de autoria perceptível está relacionada à heterogeneidade constitutiva que, segundo Gallo (2001), relaciona-se a um nível do inconsciente, no qual o sujeito “esquece” a origem dos sentidos de seu dizer, e em razão disso se coloca como a origem do dizer.

Na SD2, apresentamos a resposta do sujeito-coordenadora pedagógica à seguinte indagação: “O que você entende por gêneros multimodais?”

**SD2 [S-CP]**Eu acho assim que quando fala de multi, é que são vários, né, são vários textos, possa ser que você tem aí, várias opções textuais, onde você pode tá,[...] eu não sei se a minha resposta vai ser correta, mas depois, você me corrige aí, que você está mais estudada nessa situação,[...] e a gente também tem que tá acompanhando várias disciplinas ao mesmo tempo, a gente acaba que....sempre, né... a mente da gente, não tem como tá sempre atenta a tudo, né?. Então, assim, a questão do multi envolve diversos, diversos tipos de textos.

<sup>23</sup> Segundo Pêcheux (199, p. 52), a memória discursiva está relacionada com a noção de pré-construído, ou seja, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, posto que a memória é que “vem restabelecer os “ímplicitos”(quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-travessos, etc), que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

Na SD2, interpretamos que a coordenadora pedagógica tem uma ideia do que seja os gêneros discursivos multimodais, posto que, para responder ao questionamento feito, ela recorre à etimologia do vocábulo “multimodais”, realizando uma análise do prefixo (multi-) que, segundo o Dicionário Online de Português, tem origem no latim *multu* e significa vários. Assim, ela afirma que são “vários textos, várias opções textuais”, no entanto, ela é “traída” pela memória que deixa escapar(esquece), promovendo uma descontinuidade e ela deixa de analisar o radical (mold-), seguido do sufixo (-al) pluralizado (-is) para assim concluir e chegar a um conceito.

Consideramos que o sujeito-discursivo, na posição-sujeito de CP, afirma que as muitas atribuições dessa função não lhe permite o conhecimento de tudo e retoma o prefixo “multi”, dando uma ideia de fecho ao enunciado, concluindo que “multi” envolve diversos textos.

Ao observar o movimento discursivo empreendido pelo sujeito-coordenadora pedagógica para formular o conceito de gêneros multimodais, notamos que o discurso não funciona isoladamente, ele sempre convoca a presença de outros discursos, posto que o sujeito-coordenadora pedagógica aciona o já lá para se chegar a este conceito, vemos aí a presença do que Henry (2013) formulou como pré-construído.

Apresentamos, a seguir, em forma de SD3 e SD4 o recorte das transcrições das respostas a duas perguntas feitas na entrevista à professora de língua portuguesa da turma em que as atividades de intervenção desta aconteceram. A SD3 trata da resposta à seguinte questão: “Nas aulas destinadas à produção de textos, que ações são desenvolvidas por você com foco na autoria textual de alunos e alunas?”

**SD3[S-P]** É, por exemplo, eu costumo fazer... formar duplas, fazer eles produzirem em dupla, é uma ação que eu acho interessante, outra coisa, é...reproduzir a imagem... recontar pra o colega ... recontar a história, ou ler em tom alto pra que todo mundo ouça a...a produção dele, socializar no caso, né? socializar para que todos conheçam a produção um do outro, eu acho interessante.... também já, já fiz...uma leitura dramatizada daquele texto, ele conseguiu fazer um pequeno teatro, né? daquele texto.

Na SD3, podemos considerar que o sujeito-enunciativo se identifica com a FD do discurso pedagógico, posto que partilha o seu fazer pedagógico em relação a práticas que visam o desenvolvimento da autoria de aluno(a)s, como podemos identificar em “eu costumo fazer... formar duplas, fazer eles produzirem em dupla”.

Na sequência da enunciação, em “reproduzir a imagem... recontar pra o colega ... recontar a história”, notamos, por meio da repetição do verbo “recontar” e do verbo “reproduzir” que a autoria é concebida pelo sujeito-professora como a assunção da função-

autor, a qual conforme Orlandi (1996) garante que, mesmo estando na ordem do repetível, há a presença da autoria, uma vez que se produza um lugar de interpretação.

Outra marca de autoria presente nos dizeres do sujeito-professora em relação à prática de produção de textos refere-se às diferentes posições ocupadas pelo sujeito no texto, pois o sujeito-aluno(a), “ao recontar pra o colega” assume função enunciativa de locutor, pois se coloca na base do discurso. No tacante à autoria isso é saber se representar como autor, como afirma Orlandi (2012), faz uso dos domínios discursivos, tais como, o tom de voz, a organização do já dito, progressão, duração do seu discurso e a não contradição.

Assim, percebe-se que algumas noções de autoria vêm sendo postas em prática nas ações pedagógicas realizadas pela professora. Notamos, ainda, um aspecto importante da autoria que é o de “socializar”, esse ato está ligado ao que Foucault (1969) pontua acerca da teoria do autor enquanto função, que se relaciona à forma de circulação dos discursos. Percebemos, então, que o sujeito-professora a contempla em sua prática pedagógica, o que podemos identificar na análise da expressão materializada em materializada em “recontar a história, ou ler em tom alto pra que todo mundo ouça a... a produção dele, socializar no caso, né?”.

A SD4 é constituída da resposta ao seguinte questionamento: “O que você entende por gêneros multimodais?”

**SD4[S-P]** Olha!!! Pelo que eu entendi dos gêneros multimodais, são os vários tipos de textos que nós temos hoje. Gênero, vários gêneros textuais. Que hoje, não posso falar que eu tenho três ou quatro tipos de textos. Eu acho que tudo que se cria, hoje, pode ser transformado em um texto. Diferentes textos.

Na SD4, notamos que o sujeito-professora significa gêneros multimodais com ênfase no pronome indefinido “vários” que caracteriza o prefixo “multi”, como podemos ler em, “são vários tipos de texto[...] vários gêneros textuais”. Dessa forma, interpretamos que a formulação desse dizer, que não é transparente, está atravessado por discursos outros, advindos de diferentes formações discursiva, a saber: discurso pedagógico, discurso científico, etc., por isso entende-se que o lugar de memória desse dizer é o interdiscurso.

Observamos ainda que o sujeito-discursivo concebe os gêneros discursivos multimodais como algo contemporâneo, dado que o elemento dêitico “hoje” é enfatizado três vezes em sua discursivização. No caso desse enunciado, estão armazenados discursos que significam para relacionar os gêneros multimodais ao grande número de gêneros textuais que circulam na atualidade. Assim, em um gesto interpretativo, percebemos que

a professora não relaciona o conceito de gêneros multimodais à multiplicidade de linguagens que podem se interrelacionar na construção de um gênero para produzir sentidos.

As sequências discursivas 5 e 6 são constituídas por dois recortes das entrevistas realizadas com o sujeito-aluno(a), via *Goolge Meet* e transcritas pela pesquisadora.

Na SD5, apresentamos a análise desenvolvida sobre a resposta do sujeito-aluno(a) à seguinte pergunta: “O que você entende por autoria textual?”

**Na SD5 [S-A]** – Hummmm! Autoria? Autoria é quando você escreve alguma coisa e...que foi você mesmo que fez aquilo, ou você pensou...ou veio de dentro de vocês mesmo, não foi é...alguma coisa que vocês viu de outra pessoa e quis copiar igual, foi alguma coisa que você viu e te inspirou, ou veio de dentro de você e vocês escreveu.

Na D5, observamos que o sujeito-aluno(a) concebe a autoria relacionada ao fato do autor ser a origem do discurso, como notamos em, “que foi você mesmo que fez aquilo [...] você pensou[...]veio de dentro de você memo[...] alguma coisa que você viu e te inspirou”, o que é marcado textualmente com a regularidade do emprego do “Você-dêítico”.

Assim, o sujeito-aluno marca, em seu enunciado, a presença de um dos princípios da autoria proposto por Gallo (2001), o efeito-autor, como podemos perceber em “não foi é... alguma coisa que vocês viram de outra pessoa e quis copiar igual, foi alguma coisa que você viu e te inspirou[...]”. Consideramos, então, que o(a) sujeito-aluno(a) aponta que acontece uma combinação entre o que viu(ouviu) e a sua produção em relação ao acontecimento discursivo.

Na SD6 [S-A], temos a resposta do sujeito-aluno(a) quanto à seguinte pergunta, “Você já ouviu falar de textos multimodais? Onde?”

**SD6 [S-A]** Não, acho que se já ouvi falar, não estou me lembrando agora.

Nesse enunciado, notamos que o sujeito-aluno(a) afirma não ter ouvido falar sobre os gêneros discursivos multimodais e busca o efeito de fechamento dos sentidos pontuando “não estou me lembrando agora”, na tentativa de que a sua resposta negativa não seja entendida de outra forma, ele procura deixar sua resposta transparente, mas a linguagem não é transparente e ao enunciar “[...] acho que se ouvi falar, não estou me lembrando agora”, os verbos “achar” e “lembrar” apontam para uma possibilidade de já terem ouvido falar sobre o tema tratado.

Diante desses gestos analíticos, consideramos que os recortes enunciativos sobre autoria a partir do batimento teórico apontam que os sujeitos da pesquisa compreendem a autoria a partir de três noções, a primeira relacionada à heterogeneidade constitutiva; a segunda, constituída como da função-autor, em que se toma a interpretação para a produção de sentidos

referentes a um dado texto e à circulação das materialidades discursiva; e, a terceira atribuída ao campo discursivo, o efeito-autor, em que se combinam o já dito e o acontecimento discursivo, elaborando-se um novo sentido.

No tocante, aos gêneros discursivos multimodais, formulamos que o conhecimento dos sujeitos da pesquisa estava relacionado à ideia de muitos e variados textos e que essa concepção parte da análise do prefixo “multi”, relacionando-o a vários tipos de texto e, não ao imbricamento das diversas linguagens que podem ser acionadas para construir sentidos em uma dada materialidade textual.

As considerações feitas até aqui permitem-nos constatar acerca dessa primeira etapa da pesquisa: o contexto crítico colaborativo, desenvolvido ao longo dessas ações, promoveu condições para que os sujeitos tomassem posição ao enunciarem concepções sobre as temáticas tratadas, permitindo que sujeitos envolvidos na pesquisa avançassem nas discussões e estudos acerca da temática.

### **3.2 Autoria em gêneros discursivos multimodais: da reflexão à prática de produção textual**

“A análise do discurso, portanto, tem como um de seus objetivos compreender, na linguagem, de onde vem a voz que estamos ouvindo. Não no que se refere ao lugar físico, mas ao lugar discursivo. Então, quando sabemos de que lugar discursivo vem a voz que estamos ouvindo/lendo, começamos a poder analisar o discurso”. (GALLO, 2012, p. 54)

A segunda etapa do trabalho de intervenção contemplou a dimensão formativa da investigação crítica colaborativa, configurando-se no espaço-tempo da produção de evidências/significados para a temática estudada. Para tanto, englobou as oficinas de produção textual e as sessões reflexivas, ambas constituintes e interrelacionadas na sequência didática elaborada pela pesquisadora em colaboração com os estudantes do 9º Ano, Turma A, 2020, com a professora de língua portuguesa e com a coordenadora pedagógica.

A sequência didática que intitulamos “Autoria em gêneros discursivos multimodais: uma abordagem da pandemia da Covid-19” foi realizada durante 12 horas-aulas, no período de 08 de março de 2021 a 26 de abril de 2021, estruturando-se em quatro módulos, os quais foram organizados para o desenvolvimento de diferentes objetos de ensino-aprendizagem interativos, com vistas nas ações que integram os quatro eixos planejados para o desdobrar das ações que compõem a sequência didática ( Apêndice B), que são: leitura e gêneros multimodais; gêneros

de diferentes esferas de circulação (em mídia digital e impressa); Produção de gêneros multimodais; suporte e circulação desses gêneros.

Dessa forma, a organização da sequência didática contemplou as sessões reflexivas e as oficinas de produção de texto e essas foram realizadas por meio de encontros pelo aplicativo de videochamadas *Google Meet*, às segundas-feiras, no horário de 9 horas às 10 horas. Destacamos que também utilizamos grupos de *WhatsApp* para nos comunicarmos com alunos e orientá-lo(a)s nas produções textuais; por meio desse aplicativo, de forma individual, tirávamos dúvidas, recebíamos suas produções e dialogávamos com o(a)s aluno(a)s, com a professora e coordenadora sobre o andamento da pesquisa e o desenvolvimento da sequência didática.

A turma pesquisada tinha 25 alunos matriculados no ano letivo de 2020, contudo somente dez participaram das ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, pois os demais não tinham acesso à *internet*. No entanto, aqueles que não tinham acesso recebiam e realizavam atividades impressas que foram estruturadas a partir dos objetivos da sequência didática.

Assim, as sessões reflexivas perpassaram verticalmente todos os módulos, pois essas se caracterizam como o espaço-tempo no qual os sujeitos da pesquisa dialogam acerca de pontos relevantes da temática em estudo. Pesquisadores como Magalhães (2002) e Celani (2000) sugerem que os participantes de um contexto colaborativo façam parte das sessões reflexivas, ou seja, das sessões de discussão em que as práticas de sala de aula sejam tematizadas e problematizadas, a fim de oportunizar processos reflexivos que conduzam à discussão e à construção de conhecimento.

No que se refere às oficinas de produção de texto, compartilhamos do que assevera Spink e Medrado (2014), as oficinas são práticas discursivas se configuram como uma estratégia facilitadora das interações face a face por meio das quais os sujeitos se posicionam e produzem sentidos sobre fenômenos à sua volta.

As oficinas de produção de textos foram contempladas nos módulos dois, três e quatro com duração de 8 aulas e orientações individuais aos alunos e às alunas pelo *WhatsApp* para organização e adequação na utilização dos mecanismos textuais. Vale destacar que, no módulo dois, construímos coletivamente a História em Quadrinhos (HQ) *Os Multimodais* que compõe a primeira seção da revista paradidática que é parte dessa dissertação.

Destacamos que a produção da HQ se deu após o(a)s alun(a)s lerem, questionarem, refletirem, posicionarem-se sobre os conceitos de autoria e gêneros multimodais, bem como terem acesso a esses gêneros para lerem e compreendê-los em suas estruturas, características, condições de produção, conteúdo temático e esferas de circulação, pois como afirma Possenti,

[...] Ora, ler devia ser, antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer, qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que ele produz (digo isso pensando não na circulação dos textos em seus vários suportes, mas em sua interpretação, isto é, sua decifração) (POSSENTI, 2009, p. 104).

Assim, podemos inferir que, para que o sujeito-aluno(a) produza um gênero, seja ele qual for é importante que ele(a) o conheça bem, compreenda a relação de sua produção com os sentidos que produz, onde circula, quem é seu leitor(a), como pode ser interpretado, enfim como essa materialidade discursiva trata a temática abordada. Foi partindo desse pressuposto que coletivamente produzimos a HQ - Os Multimodais.

Destacamos que foram pensados coletivamente as personagens, suas características e nomes; decidimos ainda sobre a cena englobante, a cena genérica e cenografia e a temática a ser tratada. Posterior a essa fase, passamos a utilizar o editor gráfico *on-line* e gratuito *Canva*<sup>24</sup>, esse era aberto e compartilhado pela professora na videochamada do *Google Meet*, a partir do qual eram selecionadas as imagens que representariam os personagens, os tipos de balão e o enquadramento de plano e, assim, o(a) aluno(a)s iam pontuando a fala de cada personagem até que a narrativa ficasse pronta.

Os dois últimos módulos da sequência foram destinados às oficinas de produção textual. Nessas, o sujeito-aluno(a) assumiu a posição de sujeito-autor(a) e produziu individualmente seus textos. Para tanto, escolheram um dos gêneros estudados ao longo do desenvolvimento da sequência didática, a saber: HQ, tirinhas, charges, cartum, memes e podcast.

Nos encontros síncronos, orientávamos quanto às características de cada gênero, dialogávamos sobre os tipos de quadro, o *zoom* que serve para dar ênfase a um personagem, uma ação, sobre os tipos de balão e fontes a serem usadas em suas produções. No decurso das aulas, fomos percebendo o cuidado, o engajamento do(a) estudantes para produzir seus textos, porém também notamos a falta do material adequado para a produção da versão final dos gêneros como HQ, tirinhas, charges e cartuns. Então, providenciamos um Kit com os materiais e marcamos com o(a)s e aluno(a)s para irem retirar seu kit na escola.

Dessa forma, a segunda etapa da prática intervencionista objetivou o engajamento dos sujeitos participantes, estabelecendo uma democracia crítica na qual os envolvidos refletiram e tomaram decisões autônoma e colaborativamente acerca das questões estudadas e das ações propostas. Assim, culminamos a segunda etapa em que podemos perceber que a autoria envolve

---

<sup>24</sup> Plataforma de designer permite a criação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online, nas versões pagas e gratuitas para dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.

também uma singularidade do(a) autor(a) quanto à tomada de posição acerca da temática abordada.

### 3.3 A constituição da autoria em gêneros multimodais: gestos interpretativos

A delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. Em geral distinguimos o *corpus* experimental e o de arquivo. Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc.

(ORLANDI, 2015, p. 60)

Nesta etapa, analisamos como se constitui a autoria em gêneros discursivos multimodais produzidos pelos sujeitos-aluno(a)s. Nesse sentido, como analista do discurso, olhar para o texto é remetê-lo à historicidade que lhe é constituinte, observando detalhadamente as práticas discursivas de diferentes naturezas e partindo do pressuposto de que a constituição de sujeito e sentido se relacionam.

Assim, para analisarmos as dimensões da autoria materializadas nos gêneros discursivos multimodais produzidos pelos escolares da turma pesquisada, é salutar destacar que vamos empreender um cuidadoso trabalho pelas tramas discursivas dos enunciados e do texto imagético para compreender o funcionamento da autoria; para tanto, realizaremos o batimento constante entre a descrição, interpretação e teoria.

Como nosso objeto de estudo envolve o imagético, faz-se necessário destacar sobre a produção de sentidos acerca dessa materialidade. Assim, consideramos que a produção de sentidos tem uma materialidade que lhe é própria. Como afirma Orlandi (2001, p.35), “[a] significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente”. Dessa forma, os processos de produção de sentidos têm uma maneira específica de significar, que se estabelece com base na materialidade que os constitui. Destarte, as condições de produção de qualquer discurso envolvem a determinação da própria “matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a imagem e sua consistência significativa” (idem, 2001, p. 39). Nesse sentido, compreendemos que a imagem possui eficácia simbólica. Segundo Pêcheux (2007, p. 55) a imagem encontra a análise de discurso não mais pelo viés do legível e da transparência, mas na perspectiva do discurso que a atravessa e a constitui, assim, a imagem é concebida como opaca.

Destacamos que para identificar, o(a)s aluno(a)s-autore(a)s, utilizamos as iniciais de seus nomes. E iniciamos nossa análise, apresentando como Figura 5, uma charge produzida pela aluna-autora ES:

Figura 5 - Charge da aluna-autora ES



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Por meio dessa charge, a aluna-autora constrói sentidos sobre o acontecimento histórico “pandemia da Covid-19” e como este é discursivizado no Brasil, particularmente em abril de 2021, quando o texto é produzido.

Como a curta temporalidade é uma característica específica da charge, o sujeito (aluna-autora) produz sentidos sobre eventos fatuais nos quais o Presidente da República “nega” a gravidade da pandemia e, de outro lado, sobre dizeres pautados no saber científico da área da medicina que apontam para a gravidade da doença e para a necessidade de conter sua disseminação.

Notamos também que a cena englobante (discurso humorístico)<sup>25</sup> e a genérica (charge) juntas apontam [...] o espaço estável no interior do qual o enunciado ganha sentidos, isto é, o espaço do tipo e do gênero do discurso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 116).

O caráter irônico, próprio do gênero charge, condensa em si a crítica que a enunciativa produz. No primeiro quadrinho, constrói-se a ironia no imbricamento do texto verbal “Está tudo bem pessoal.” com o não-verbal. A expressão facial do presidente da República, Jair Bolsonaro, ao fazer um comunicado televisivo oficial, é mostrada com um sorriso no canto da boca, uma sugestão de sarcasmo em relação ao que enuncia.

<sup>25</sup> Há autores que classificam o gênero charge no interior do discurso jornalístico (cena englobante). Para esta pesquisa, classificações desta natureza não é o aspecto mais importante, mas sim desenvolver análises sobre os modos como os sentidos são formulados e consituídos, com ênfase no conceito autoria.

A aluna-autora recorre à antítese para produzir o efeito de fechamento do texto. Há contraste entre a afirmativa do presidente “Está tudo bem pessoal.” e a do médico, no segundo quadrinho, “Sinto muito, mas você está muito mal.”. Nesse jogo de palavras, o uso dos advérbios de sentidos contrários “bem” e “mal” é um recurso textual que materializa dois discursos opostos que circulam na sociedade brasileira desde o início da pandemia, decretada em 11 de março de 2020.

Assim, de acordo com Orlandi (1998), a aluna-autora pratica o controle dos mecanismos com os quais lida ao escrever e nós acrescentamos: ao empregar também a linguagem verbo-imagética, a enunciativa ES controla os domínios discursivos e assume a instância da representação que a constitui como aluna-autora e os domínios dos mecanismos textuais<sup>26</sup> que marcam a sua prática autoral.

Os sentidos que a aluna-autora produz filiam-se a uma FD de não identificação com os dizeres do presidente da república, pois ela aciona, como um efeito de fecho na construção dos sentidos do texto, o enunciado “Sinto muito, mas você está muito mal” atribuído ao médico, que, nesse contexto, representa a voz da ciência, FD que se opõe à FD de negacionismo da gravidade da pandemia da Covid-19 com a qual o sujeito-presidente se identifica.

Recorremos também ao conceito de cenas da enunciação, no interior da teoria discursiva de Dominique Maingueneau, para sustentar nossa análise. A cenografia mobilizada para a construção da charge pode ser compreendida como exógena, que, segundo Maingueneau (2015), resulta da importação de outra cena genérica que se sobrepõe à cena efetiva, a exemplo dos gêneros jornalísticos. Neste sentido, observamos que a cenografia na charge é constituída pela interrelação de duas cenas genéricas de gêneros rotineiros. No primeiro quadrinho, de um programa familiar (assistir TV); no segundo quadrinho, a de uma consulta médica. Essas duas cenas genéricas estão imbricadas e, nessa abordagem, constituem uma cenografia de um “fórum de discussão”, no qual os sujeitos discursivos devem se posicionar em relação à pandemia, filiando-se a uma ou outra FD que se materializa na charge.

Para a leitura do texto não-verbal, tomamos como base a policromia. Assim, ao lançarmos um gesto interpretativo sobre o segundo quadrinho, percebemos a heterogeneidade

---

<sup>26</sup> Na análise dos domínios dos mecanismos textuais, em todas as produções dos aluno(a)-autore(a)s, observamos que esse precisa ser continuamente trabalhado nas aulas de língua portuguesa, dado que, mesmo recebendo as orientações para a revisão ortográfica, os estudantes enviaram a última versão de seus textos com alguns desvios da norma padrão. Destacamos que essas orientações foram encaminhadas pelo *WhatsApp*, em razão do período pandêmico, que não nos permitiu encontros presenciais com o(a)s discentes. Assim, inferimos que, se essas observações fossem feitas presencialmente, possivelmente teríamos um índice menor de incidências. No entanto, enfatizamos que é preciso considerar que se tratam de produções de aluno(a)s do 9º Ano do Ensino Fundamental e que esses têm pela frente alguns anos de escolaridade para darem sequência no aprofundamento desses mecanismos.

no plano imagético, uma vez que a representação do Planeta Terra com máscara é bem recorrente neste contexto da pandemia da Covid-19, mas a personificação do planeta, o olhar cabisbaixo, a fala no balão, a cenografia criada e a formulação de que o planeta está mal por conta do alto índice de adoecimento da humanidade atingida pelo coronavírus atribuem ao texto o *status* de ser autoral.

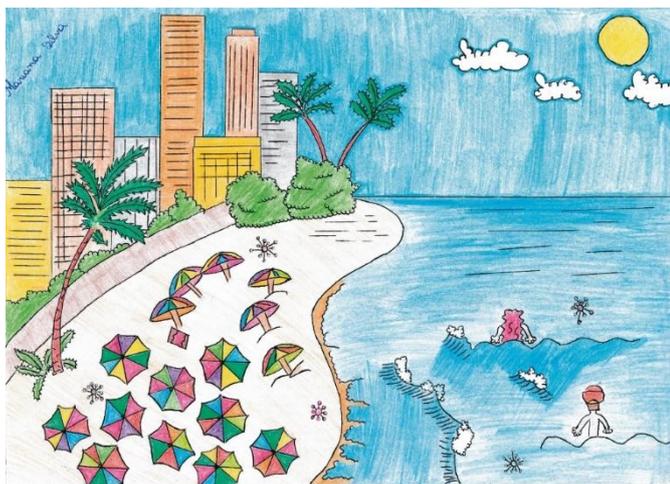
As cores também significam. O cinza, na composição do mapa que constitui o fundo de um dos olhos do planeta, e seu olhar triste contrasta com o rosto do presidente no quadrinho da esquerda, com o fundo da Bandeira do Brasil, com cores alegres, como o verde e o amarelo se interrelacionado com a expressão de sorriso do presidente.

No primeiro quadrinho, um casal, sentado e em silêncio, assiste atentamente ao presidente e um garoto sem máscara observa-o. A posição desses personagens produz o efeito de que eles assumem um posicionamento de concordância ou passividade com o que está sendo dito, uma vez que essa inercia pode configurar uma admiração pelo sujeito-enunciador. Antagonicamente, o jovem de boné, em pé e observando, indica uma posição de reflexão quanto à situação dada, podendo significar também um ouvir atento sobre o assunto, dado o conhecimento (ou não) sobre o novo coronavírus.

Defendemos que a presente charge apresenta o efeito-autor, dado que o sujeito-autora, parte de uma memória discursiva, os problemas ambientais que afetam o planeta, e desloca a imagem do planeta triste para o acontecimento discursivo, a pandemia da Covid-19, cujos sentidos abordam a situação enfrentada no país e no mundo nesse momento.

A figura 6 é a produção verbo-imagética da aluna-autora MS. A praia, um espaço destinado ao ócio, é o contexto social e cultural que compõe a enunciação da aluna-autor sobre os tempos pandêmicos da Covid-19.

Figura 6 – Cartum da aluna-autora MS



Fonte: Acervo da autora (2021)

Nesse texto imagético, produzido pelo sujeito-autora MS, há uma praia no contexto da pandemia da Covid-19. A cena englobante é do “discurso humorístico-crítico” e a cena genérica enquadra-se no “cartum”, gênero instituído<sup>27</sup> que, dado a sua própria característica, promove a reflexão, a opinião e satiriza ou critica uma situação social. Nesse caso específico, questões sociais e de uso de espaços públicos no momento da pandemia podem veicular em suportes materiais diversos: jornais/revistas impressos e digitais, redes sociais, dentre outros.

A cenografia exógena constitutiva do cartum tende a conduzir o quadro cênico a se deslocar para um segundo quadro. Em uma leitura rápida, pode-se não perceber os desenhos de coronavírus (na areia e na água), aproximando tal quadro do gênero cartão postal. Uma publicidade de um lugar turístico, um ambiente “limpo”, “calmo”, paisagístico próprio para aproveitar férias, feriado prolongado, etc. Logo, “[...] a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para construir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 97-98).

A aluna-autora vale-se da cenografia “publicidade via cartão postal” - interage com a arquitetônica por meio da qual a enunciação se estrutura na implementação de seu conteúdo para produzir sentidos – e constrói um cartum, no qual critica o fato de as pessoas não respeitarem a medida protocolar de evitar aglomeração “ficar em casa” para evitar a disseminação da Covid-19.

Em consonância com o fato de o vírus SARS-CoV-2 ser invisível, a aluna-autora constrói, imageticamente, esse sentido. As cinco ocorrências do vírus no cartum são quase imperceptíveis. Em primeiro plano e a partir de uma vista aérea do local, enfatiza-se a beleza natural da praia e o prazer de estar em um local assim: guarda-sóis coloridos, bem próximos uns dos outros e pessoas em meio às ondas da praia., supostamente felizes.

Em relação ao funcionamento da autoria, formulamos que, em um gesto modulante, a aluna-autora, a partir da posição de artista-pintora, afetada pela sensibilidade artística, busca produzir efeito de originalidade por meio da cenografia (beleza de um cartão postal) que organiza a materialidade significativa, inovando-a e deslocando seu sentido para a tragédia

---

<sup>27</sup> Segundo Maingueneau (2015, p. 126), os gêneros instituídos podem ser categorizados como de modo 1, 2, 3 ou 4, a depender se são mais ou menos “autorias” sem ignorar a sua especificidade. O gênero em análise pode ser classificado como do modo 2 por se tratar de um gênero rotineiro para o qual o enunciador deve elaborar, a cada vez, uma cenografia endógena singular.

materizada por meio do cartum: o fato de um vírus mortal e invisível estar presente em um local bem bonito e prazeroso.

A aluna-autora formula dizeres que se filiam a uma FD científica que defende as medidas restritivas de circulação de pessoas em espaços públicos como uma das formas para conter a transmissibilidade da doença. A partir da relação atagônica com a FD que nega a gravidade do vírus e, por conseguinte, rejeita práticas sociais exigidas para minimizar o contágio (como evitar aglomerações e ficar em casa/isolamento físico), a aluna-autora desqualifica esse posicionamento. E tal movência de sentidos produz um efeito de originalidade ao seu texto. Segundo Mittmann (2011, p. 102), a autoria funciona pela sintaxe imagética para organizar a movência dos sentidos e produzir um novo efeito discursivo.

Diante do exposto, notamos que a função-autor é marcada nessa materialidade discursiva pelo princípio de organização interna do texto imagético: a presença do vírus no ar, a escolha de tons leves das cores (azul, verde, amarelo, rosa, marrom), as quais apontam para a possível, mas falsa, limpeza da praia, da água e do ar.

As figuras 7, 8, 9, 10 e 11, apresentadas a seguir, integram a HQ *Até o planeta sofre*, produzida pela aluna-autora ES. Nesta HQ, a cena englobante tem propriedades que nos permitem caracterizá-la e reconhecê-la como quadrinhos, isto é, seu tipo de discurso é o “Quadrinístico<sup>28</sup>” já que o seu objetivo maior é possibilitar a percepção crítica dos leitores em defesa de uma maneira de pensar e agir frente a uma questão social.

---

<sup>28</sup> De acordo com Costa (2016), a fim de apresentar as muitas possibilidades de uso da linguagem quadrinística, Stefanelli (2012) define os quadrinhos como um sistema de potencialidades com configuração de regras - tecnológicas e sociais – de interseções e percepções que envolvem seus usuários.

Figura 7- HQ (Página 1)

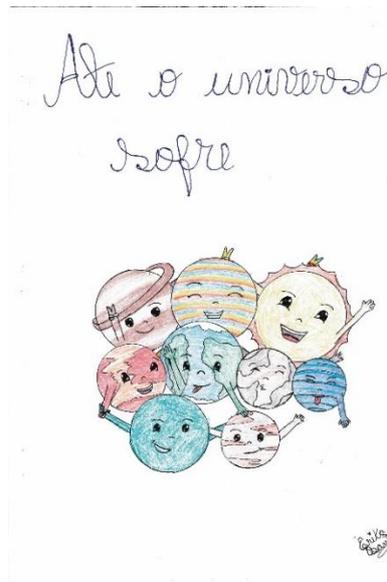


Figura 8 - HQ (Página 2)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2021)

Figura 9- HQ (Página 3)



Figura 10 - HQ (Página 4)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, (2021)

Figura 11- HQ (Página 5)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2021)

A cena genérica engendra-se dentro do gênero História em Quadrinhos, uma vez que os quadrinhos são determinados e colocados em sequência, sendo esse um critério utilizado para reputar a ilusão de temporalidade, pois se configuram como um elemento visual que mais fortemente caracteriza as HQs, representando uma delimitação bidimensional do espaço infinito do mundo real.

A cenografia construída nessa HQ é de uma conversação, uma narrativa dialógica entre amigos (personificação dos planetas e do sol), acerca do acontecimento da pandemia da Covid-19. O diálogo é organizado de forma a validar a cenografia, pois, a cada quadro, o verbal e o visual se relacionam para dar progressividade à narrativa.

Para analisarmos esta HQ, consideramos o que nos pontua Souza (2001) quanto ao entendimento da imagem como discurso. Assim, atribuímos ao não-verbal sentidos do ponto de vista social e ideológico. Dessa forma, ao analisarmos o primeiro quadrinho<sup>29</sup> da HQ notamos que os planetas e o sol aparecem com expressões faciais de felicidade, brincam, estão unidos e de mãos dadas. Essa expressão de união materializada na primeira imagem está presente em

<sup>29</sup> A partir de Maingueneau (2006a) e Costa (2013), estabelece *ad hoc* uma distinção teórico-metodológica entre quadrinho(s) e Quadrinhos (que se ampara na distinção similar entre literatura(s) e Literatura): o primeiro termo, em minúscula, se refere de maneira genérica aos muitos tipos de textos identificados como quadrinhos, como as charges, as tiras (cômicas e seriadas), os romances gráficos, as minisséries, dentre outros. Já o segundo termo, os Quadrinhos, com “Q” maiúsculo, não se restringe a um gênero ou conjunto de gêneros que emprega essa semiótica particular. Eles estão em um nível maior, que engloba as materializações ditas quadrinistas, os autores por elas responsáveis e as práticas que os permitem existir.

toda a narrativa, uma vez que os planetas-personagens se filiam à FD do discurso ambiental que defende e cuida da Terra, como podemos ler no décimo quarto quadrinho, quando Netuno pergunta à Terra: “Eles estão te machucando de novo?”

Contudo, no segundo quadrinho, a Terra se separa dos demais, desfazendo-se, visualmente, a união inicial, há uma quebra na regularidade imagética dos quadros anteriores. A Terra aparece no canto inferior esquerdo, olhando para baixo com uma expressão de tristeza. O planeta Marte, embora esteja próximo aos demais, não participa da conversa, pois aparece de costas para os outros planetas e para o sol que, posicionados na lateral direita, estão sorrindo. Marte observa a Terra com um olhar questionador. Por meio da policromia, percebemos a instauração das diferentes vozes que falam no texto, dado que, para compreender o quadrinho, importa o jogo de cores, o plano sinestésico e expressões faciais auxiliar na construção de respostas para o questionamento de Marte “O que a Terra tem?”

A narrativa se desenvolve em um clima de suspense, como podemos perceber nas várias questões feitas pelos planetas à Terra: “O que foi?”, “Por que você está assim?”, “Você tá bem?”. No que se refere à noção de autoria, a circunscrição dos pronomes dêiticos ( eu, você, vocês, eles) empregados nas perguntas e respostas corroboram com o que afirma Orlandi (2012) quanto as posições que o sujeito assume no discurso. Assim, no enunciado “Não, eu só estou triste.” (quadrinho 9), o “eu” é o lugar do enunciador Planeta Terra.

No enunciado “Eu sei que eles me machucaram e me deixaram triste e eu sofri por isso.” (quadrinho 17), o “eu” como sujeito enunciador constrói textualmente a imagem de si diante das ações dos seres humanos em relação à Terra.

E, por último, apresentamos o eu autor, que está na base do discurso, reunindo os dois primeiros “eus” e, a partir dessa heterogeneidade enunciativa, assume uma posição no contexto sócio-histórico para produzir sua textualidade multimodal, organizando o todo coerente, responsabilizando-se pela unidade textual que apresenta, pois, nesse movimento se coloca, representa e se mostra como autor, sendo esse um princípio de autoria tecido por Orlandi (2012), no qual o sujeito-autor está mais circunscrito no contexto sócio-histórico e mais submetido às exigências de coerência, não contradição, reponsabilidade etc.

Outra marca de autoria pode ser percebida em: “Eu vou fazer eles morrerem de calor de novo.” (quadrinho 14). Trata da alteridade discursiva, o sujeito é atravessado pelo interdiscurso e se inscreve em uma outra FD, que é um sentido em fuga em relação à narrativa que vinha se desenvolvendo sob a proposição da FD mais solidária. Assim, o sujeito-sol ao mostrar-se prestativo com o Planeta Terra deixa escapar e se inscreve em uma FD de teor vingativo,

punitivo em relação aos humanos por conta do mal causado à Terra por conta de atitudes antiecológicas.

Assim, a heterogeneidade constitutiva está presente nessa HQ. Contudo, em um gesto autoral, a aluna-autora coerentemente dá o efeito-de fecho ao texto, pois, no último quadrinho, ela une novamente os planetas, mas agora todos estão tristes por conta do que os humanos estão vivenciando em relação ao período pandêmico. Principalmente pelo quadrinho 20, a aluna-autora mostra a filiação de seu dizer a uma FD científica que defende o uso de medidas restritivas e de proteção contra a propagação do coronavírus por meio das imagens de espaços fechados, máscaras, álcool, vacinas como medidas para conter o coronavírus (representado imageticamente) e para reduzir o número de mortos (imagem do cemitério).

A dimensão de autoria *efeito-autor* também está presente, uma vez que, na construção da narrativa, a aluna-autora traz à cena de enunciação a FD de ativistas ambientais, “Você está com falta de ar de novo?”. Assim, por meio da personificação, a autora apresenta na textualidade um discurso ambiental recorrente (a falta de ar que o planeta Terra sente devido à poluição) e, de forma parafrástica, apresenta a FD do discurso da medicina, que pode ser identificado por meio do não dito, relacionado à falta de ar que os humanos estão tendo por conta do contágio pelo novo coronavírus. Assim, ela atualiza esse dizer e atribui-lhe um novo sentido, revelador do discurso maternal em que a Terra se compadece da situação por nós vivida.

Outro aspecto relacionado à autoria materializado nessa produção multimodal é o nome da autora que aparece no canto direito inferior do texto. Esse, notadamente, designa o sujeito responsável pelo texto; porém, conforme Pêcheux (2014), não o representa, pois o que o representa está posto na materialidade textual quanto a sua identificação, nos efeitos de sentido produzidos no e pelo discurso que apontam para a sua relação com a história e com a ideologia.

Para Foucault (1969), o nome do autor é concebido como a terceira característica da função-autor, essa não se forma, espontaneamente, como atribuição de um discurso a um indivíduo, ao contrário ela é resultado de operações complexas que relacionam saberes e características necessárias para o texto receber um dado nome de autor.

Assim, podemos observar que as características presentes nas materialidades textuais da figura 4 e das figuras 7, 8, 9, 10 e 11 trazem elementos (discurso ambiental, o planeta Terra como personagem, a relação parafrástica do acontecimento discursivo com as questões ambientais, o traço, as cores utilizadas, etc.), que nos permitem atribuí-las à aluna-autora ES, dado que ela articula de forma inédita essas características e o projeto do texto para produzir uma unidade que aponta para uma singularidade, esse é o lugar, segundo Foucault (1969), do

imaginário da escrita e nós acrescentamos, da produção multimodal, designando o estilo do autor.

A seguir, apresentamos a charge produzida pelo aluno-autor NA, na qual a construção de sentidos se dá por meio da representação das dificuldades vivenciadas por famílias de baixa renda no contexto da pandemia da Covid-19

Figura 12 - Charge do aluno-autor (NA)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2021)

Na figura 12, gênero multimodal charge<sup>30</sup>, produzida pelo aluno-autor (NA) materializa o seu dizer. Assim a cena englobante do discurso satírico/jornalístico é subvertido para um humor político que tende a ser crítico, retratado na charge por meio de uma postura crítica da realidade em relação ao acontecimento que lhe serviu de inspiração.

Assim, para interpretar a charge, é preciso um olhar atento à crítica que esse discurso pretende enunciar, pois, de acordo com o Wikcionário, *chargier* em francês significa ‘atacar’ ou ‘carregar’. Assim, esse gênero tem como função comunicativa criticar situações cotidianas

<sup>30</sup> Segundo Gonçalves (2015, p. 8) a charge contempla, naturalmente, vários efeitos de sentido, como humor, sátira, protesto, mas seu projeto enunciativo, geralmente, visa estabelecer uma crítica, nem sempre aparente, sobre determinados temas sociais.

de contextos políticos e sociais, por meio do humor gerado pelos recursos linguísticos-discursivos acionados em sua constituição.

Como se trata de uma charge produzida no contexto da sala de aula, essa não está vinculada a um jornal, por isso, ao analisá-la, inicialmente, identificamos o acontecimento histórico-discursivo que marca a sua produção, o contexto pandêmico da covid-19. Podemos interpretar que as vozes que a compõem dialogam com as vozes sociais de episódios que retratam as condições de famílias de baixa renda em meio à pandemia. Conforme notamos na materialização de elementos verbo-visuais que se complementam para dar sentido ao discurso “doméstico” que caracteriza a cenografia inventada pelo aluno-autor para apresentar seu texto, “[...] porque a cena genérica, por natureza, não exige uma cenografia preferencial” (MAINGUENEAU, 2013, p.119).

Ao visualizarmos a charge, nossos olhos são direcionados para o centro da imagem, uma mesa simples, quadrada, possivelmente de madeira, por conta da cor marrom, sobre ela, tem-se um prato com um ovo, um garfo, um vidro de álcool em gel e a máscara. Há uma exposição dos elementos considerados essências em tempos de pandemia da covid-19 para a manutenção da vida.

O texto verbal corrobora com o visual na produção de sentidos. Assim, quando o filho questiona a mãe “Mamãe, você não vai comer?”, podemos interpretar que nesse enunciado está o não dito, uma preocupação do filho com a alimentação da mãe, isso pode ser percebido ao analisarmos o olhar triste do menino. Assim, formulamos que o aluno-autor mobilizou saberes da memória discursiva, já-ditos, os quais lhe permitiram atribuir sentidos à materialidade significativa, pois a falta de alimento pode ser algo recorrente nesse meio familiar.

A mãe, por sua vez, responde: “Não meu filho, a única coisa que tinha era esse ovo.” Subentendendo que esse deverá ser o alimento para o filho, posicionamento enfático materializado no emprego do pronome possessivo “meu” e do advérbio de negação “não”. A expressão facial da mãe transmite tristeza e serenidade que coadunam com a decisão amorosa e consciente da mãe.

Diante do exposto, assinalamos que há, na elaboração dessa materialidade multimodal, o efeito-autor, uma vez que o aluno-autor aciona traços do interdiscurso para organizar o texto imagético, recorrendo ao discurso da fome presente no contexto de muitas famílias brasileiras e, frequentemente, mediatizado pelos diferentes meios de comunicação, contrastado com o discurso científico acerca das medidas de contenção do novo coronavírus. Assim, observamos que, ao tensionar esses dois discursos, o aluno-autor instaura uma nova posição-sujeito resultante desse acontecimento histórico-discursivo, posicionando-se na formação ideológica

de reivindicação de garantia de direitos básicos como higiene e alimentação para a manutenção da vida.

Nesse ínterim, entendemos que a charge produzida pelo aluno-autor, embora se distancie de outras características do gênero, como a caricatura e o humor, traz o teor crítico na construção dos sentidos que pretende enunciar. A noção de sentido segundo Pêcheux (2014c [1975]), é decorrente das posições ideológicas que perpassam o processo sócio-histórico. Em outras palavras, o sujeito se constitui a partir do momento em que se inscreve em determinada posição, processo esse necessário para a produção de discurso.

O aluno-autor identifica-se, portanto, com a FD do discurso científico que defende a vida por meio da adoção das barreiras de proteção (máscara, álcool em gel), pois ainda que falte alimento, esse cuidado nos remete a algo concebido como essencial para a mãe.

Outra possibilidade de interpretação da autoria está no jogo construído entre o verbal e o visual para defender o seu posicionamento na charge, o ovo que é tido como um símbolo de vida colocado ao lado do álcool em gel e da máscara na mesa, elementos que, no contexto da pandemia da covid-19, significam vida. Esse jogo confere à charge o que Mittmann (2016) conceitua como o efeito de originalidade e de responsabilidade, esses funcionam como se os sentidos nascessem no sujeito, sendo essa uma função, não apenas interna, mas enunciativa e social do discurso.

Quando volvemos nosso olhar analítico para as personagens, notamos que suas vestimentas têm remendos o que indica que esta é uma família de baixa renda, o que é reafirmado pela mesa no centro contendo apenas um gênero alimentício, uma máscara e um vidro de álcool em gel. Logo, a cenografia é construída para reafirmar a classe social da família e a posição ideológica assumida pela mãe, a preservação da saúde e, conseqüentemente, da vida de seu filho. Neste sentido, buscamos realizar uma abordagem discursiva da imagem, o que, segundo Souza (2001, p.74), compreende a atribuição de sentidos do ponto de vista social e ideológico e, não somente, a descrição de seus elementos visuais.

Na figura 13, temos um meme<sup>31</sup>, gênero discursivo nativo da web. A palavra *meme* é um termo cunhado por Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, 1976). Dawkins defendeu que os genes não seria a única forma de evolução humana e adiciona

---

<sup>31</sup> Fontanella (2009, p. 8-9) define o meme como uma forma digital (áudio)visual e/ou textual que é apropriada e decodificada pelos usuários, configurando-se como um “molde comum” ou “modelo formal básico” e que no contexto das práticas comunicacionais da internet, o uso do termo compreende “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através da replicação de forma viral”.

a ele outro elemento de replicação, o meme, unidade responsável pela seleção e propagação da herança cultural de um povo.

Figura 13- Meme do aluno-autor MO



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2021)

Assim, o meme se associa tanto à reprodução da memória quanto à repetição de modelos que a constituem: “exemplos de memes são melodias, ideias, ‘slogans’, modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos” (DAWKINS, 1979, p. 214). O estudo deste conceito é chamado de memética.

O meme é um gênero discursivo relativamente novo que apresenta um desafio interpretativo para os analistas do discurso, especialmente para aqueles que estudam a autoria, dada a sua heterogeneidade enunciativa (composicional, temática, semiótica, etc), uma vez que ele se replica de forma acelerada e sem a assinatura do (a) autor(a). Nesse sentido, iniciamos essa análise com um questionamento: Como identificar a autoria em memes produzidos por um(a) aluno (a)?

Para responder a esse questionamento, recorreremos, inicialmente, à noção cenais da enunciação (Maingueneau, 2015). Assim, o texto verbo-visual (Figura 13) é uma materialidade que tem como cena englobante o discurso de humor, haja vista que os memes se inserem na cultura digital e funcionam como modos de sentir coletivos, gerando humor e afetividade. O humor se dá neste meme pela articulação do novo, a discursividade da pandemia da Covid-19 em: “Outras pessoas: coronavírus” com a repetição, ou seja, o já dito em: “Minha mãe: é de tanto ficar nesse celular”.

No tocante à cena genérica, partimos do que propõe Maingueneau (2015, p. 162), acerca da *web*, espaço no qual a cena genérica não está no centro, pois esta é acompanhada do fortalecimento da cenografia. Essa é uma das características do meme, materializar-se textualmente tendo como cena relevante, a cenografia, assim “[...] é a cenografia, a encenação da informação, que tem papel chave; ela mobiliza, além disso, maciçamente, os recursos multimodais (imagem fixa ou móvel, som) [...]” (MAINGUENEAU, 2015, p. 162).

Dessa forma, o meme, produzido pelo aluno-autor, mostra uma cenografia constituída para desenvolver diálogos familiares, a relação mãe e filho no tocante ao uso do celular e o fato de o enunciador estar gripado. No entanto, a imagem que integra a produção subverte essa cenografia, pois, embora mantenha os elementos próprios do significante “gripe” “resfriado”, a cor cinza, o homem empalidecido com a mão na cabeça, o que pode ser interpretado como uma dor de cabeça comum nos processos gripais, conferindo uma similaridade com o quadro apresentado pelo enunciado, “Estou com dor de cabeça e um pouco gripado.”. E destoa do segundo enunciado “Minha mãe: é de tanto ficar no celular”, pois essa não seria a fala de uma mãe para com um filho adulto e, sim, corresponde a uma ato languageiro de mães para com um filhos adolescentes.

Dentro dessa ótica da cenografia: digital/humor, poderíamos ousar atribuir à cenografia uma dimensão autoral que nos remete à singularidade da materialidade discursiva, dado que ela é constituída para desenvolver os sentidos. O imbricamento verbo-visual nesse meme ocorre sem subordinação. Assim, dado a sua estrutura sígnica não podemos analisar um meme deslocado de seus lugares de circulação que é também o de produção.

Dessa forma, na escola, pode-se identificar a autoria nos memes produzidos pelo(a)s aluno(a)s, observando suas dimensões, as quais não são transparentes, mas opacas. Por exemplo, no meme analisado, o dizer que o aluno-autor materializa provém da memória discursiva, dos já ditos pela mãe, confrontado com enunciados que emergem a partir do acontecimento histórico-discursivo da pandemia da covid-19. Segundo Orlandi (1987), a descrição almejada do enunciado “deve ser capaz de se mover com o seguinte paradoxo: o enunciado é ao mesmo tempo não visível e não escondido”. (ORLANDI, 1987, p. 17).

Assim, no enunciado “outras pessoas: coronavírus.”, o aluno-autor, por meio do não dito, faz emergir o medo que passou a habitar o cotidiano das pessoas diante de sintomas gripais, já que esses também acometem as pessoas contaminadas pelo coronavírus. Nesse contexto, ao contrapormos o emprego do substantivo “gripe” antecedido do advérbio “pouco” no primeiro enunciado com “outras pessoas: coronavírus.”, podemos interpretar que o aluno-autor ao se

posicionar por meio do humor, inscreve-se na FD que concebe o coronavírus como uma “gripezinha”.

Nesse sentido, podemos dizer que a função-autor é marcada na produção, dado que o aluno-autor agrupa diferentes discursos pra produzir sentidos. Ele assume a posição discursiva de autor, organizando o já dito, logra imprimir o efeito de unidade ao texto para significar e produzir sentidos, seguindo as regras do discurso para a produção do meme, no qual a arquitetura não é tabular nem linear.

## UM GESTO CONCLUSIVO COM EFEITO DE CONTINUIDADE

As questões que motivaram essa pesquisa e que nasceram das inquietações emergidas no labor da docência de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental seguem em desassossego ainda nesta conclusão. No momento em buscamos o efeito de conclusividade, contudo essa inquietação nos é mais provocativa do que limitante, uma vez que, diante dos novos dispositivos de comunicação de massa que marcam nossa sociedade atual, estamos constantemente diante de novas textualidades, as quais tem exigido novas leituras e novos dispositivos analíticos quanto às dimensões de autoria, pois os paroxismos com procedimentos utilizados para análise da autoria nos gêneros do discurso existentes não são suficientes para interpretar as marcas de autoria nessas novas textualidades, o que exige de nós, analistas estudantes desse campo, o estudo constante.

Dessa forma, buscamos o efeito de fecho para nossa pesquisa, marcado pela incompletude que é constitutiva da linguagem, pois as questões pensadas e as interpretações realizadas subsidiadas pelos conceitos da AD, evidenciaram-nos o quão complexo é pensar a autoria sob esse viés, dado que ela não é transparente, ao contrário, é opaca e está marcada tanto horizontal como vertical e subjacentemente nas produções multimodais do(a)s aluno(a)-autore(a)s, bem como, não está relacionada ao ineditismo, sendo possível falar apenas em efeito de inusitado, dado à possibilidade de uma nova formulação do dizer.

Assim, os conceitos da AD nos auxiliaram na análise de como se constitui a autoria nas produções multimodais do(a)s aluno(a)s-autores, permitindo-nos algumas reflexões. Para tanto, a nossa pesquisa buscou uma proposta para o trabalho com esses gêneros discursivos menos normatizados, a saber: os humorísticos, os jornalísticos, com os quais o(a)s aluno(a)s na faixa etária entre treze e quatorze anos e etapas escolares têm mais acesso, com base em proposições teórico-metodológicas ancoradas nos estudos discursivos sobre autoria e gêneros discursivos multimodais.

Diante disso, asseveramos que o trabalho de análise da autoria em gêneros multimodais requer conhecimentos acerca da interpretação da imagem, dentre os quais estão os da cenas da enunciação e de policromia, tendo como premissa evitar algumas noções como, “situação de enunciação”, que se volta para a ordem da linguística, ou ainda “situação de comunicação”, a qual pode ser direcionada para uma abordagem unicamente sociológica, em que atividade discursiva é descrita de seu exterior ou apenas horizontalmente.

A nossa questão central buscou compreender como se constitui a autoria em gêneros multimodais produzidos por aluno(a) do 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais,

portanto, essa será também o nosso primeiro efeito de conclusividade. Nesse sentido, inicialmente, como analistas, procuramos desconstruir evidências e não somente trazer visões pré-construídas sobre autoria, tais como: a autoria é quando o(a) aluno(a) produz algo extraordinariamente novo ou que para ser autor basta ter uma obra publicada, a qual remete também à responsabilidade pelo dizer, nossa questão de pesquisa exigia mais, muito mais que isso.

Então, na busca por respostas de como se constitui e se materializa a autoria na produção textual multimodal do(a) aluno(a), enveredamo-nos por três caminhos: o estudo histórico e epistemológico da autoria, os gêneros discursivos e a materialidade verbo-visual e a multimodalidade e as novas textualidades, essas sempre interrelacionadas ao contexto escolar, observando as orientações e normatizações para o ensino da produção de textos e autoria na disciplina de língua portuguesa, abordagens teóricas essas que nos proporcionaram a análise de nosso *corpus*.

A partir desse dispositivo teórico-analítico e das análises das materialidades multimodais produzidas por aluno(a)s autore(a)s, podemos observar que a constituição da autoria não se dá somente na presença de uma de suas dimensões na textualidade, mas no conjunto delas. Dessa forma, um texto multimodal produzido por um aluno(a)-autor(a) pode dispor de maior ou menor grau de autoria. E essa, por sua vez, estrutura-se com base na interpretação dos dizeres a partir da tomada de posição do sujeito-aluno(a) ao se identificar com uma formação discursiva.

Assim, a interpretação se configura como o mecanismo pelo qual o sujeito-aluno(a) filiado(a) a uma formação ideológica organiza o discurso para atribuir os sentidos e significar. Destarte, ao tomar posição na discursividade, o sujeito-aluno(a) organiza a dispersão dos sentidos do dizer, produzindo uma nova formulação sob efeito de unidade, decorrente de sua identificação com a formação discursiva a que se filia, o que lhe dá a ilusão de ser a origem do dizer e de escolher livremente as palavras e/ou imagens que enuncia como sujeito-autor(a), assim se responsabiliza pelo que produz, sendo essa uma das dimensões da autoria.

Logo, a constituição da autoria se dá em um processo que tem início na tomada de posição do sujeito-aluno(a) em relação ao dizer, na forma como os sentidos são mobilizados, na maneira como o(a) sujeito-aluno(a) atualiza os já-ditos, atribuindo singularidade e efeito de fechamento do texto que são garantidos pela repetição e diferenciação ao atualizar o dito. Essa é a função-autor, considerada por Gallo (2001) como condição de todo sujeito discursivo.

Outra dimensão da autoria percebida nas materialidades analisadas foram o domínio dos mecanismos textuais e discursivos, sendo que o primeiro marca a prática do sujeito-aluno (a)

como aluno(a)-autor(a), o qual não se logra num estalar de dedos, ao contrário é uma atividade que deve ser desenvolvida ao longo de todo o processo de escolaridade e para além dele. O segundo, o domínio dos mecanismos discursivos se referem à constituição do aluno(a)-autor(a), na qual ele/ela assume responsabilidade como produtor de linguagem e aquilo que ela implica, esse se desenvolve tanto nas atividades escolares como fora dele.

Como pontuamos acima, a autoria é processo que envolve um conjunto de dimensões, dentre as quais está o efeito-autor, essa é considerada uma das mais complexas, pois requer que aluno(a)-autor(a), a partir de um acontecimento discursivo dado, confronte os saberes de duas diferentes formações discursivas, formulando uma nova, como podemos perceber nas figuras (1) em que a partir do acontecimento discursivo da pandemia da covid-19, a aluna-autora confrontou a FD do discurso de ativistas ambientais e por meio da paráfrase, apresenta a FD do discurso da medicina, relacionado à falta de ar que os humanos estão tendo por conta do contágio pelo novo coronavírus, convertendo-o para o discurso maternal em que a Terra se compadece da situação por nós vivida.

No que concerne á autoria, nossas análises nos permitem ainda pontuar a importância de se analisar essas dimensões considerando os diferentes gêneros discursivos, uma vez que, no caso dos multimodais, eles envolvem duas ou mais linguagens, assim, para os textos visuais, conceitos como a policromia e as cenas da enunciação são de extrema relevância para se identificar a constituição da autoria, pois esses elementos têm um funcionamento ímpar na construção dos sentidos pelo aluno(a)-autor (a) que revelam a sua singularidade e o efeito de fecho dado à materialidade discursiva como identificamos nas análises empreendidas.

Nesse ínterim, chegamos ao efeito de conclusão de que a autoria é constituída em um conjunto de dimensões que envolve a tomada de posição pelo sujeito-aluno(a), a função-autor, o efeito-autor, a alteridade discursiva, o domínio dos mecanismos textuais e discursivos, a circulação dos textos produzidos na escola, sendo essa última a que confere o status de autor ao estudante, mas que, geralmente não acontece, posto que a maioria dos textos produzidos pelo alunos ainda continuam tendo apenas o(a) professor (a) como leitor(a), esse se configura como o avaliador que dará uma nota ao texto

Destacamos que os textos multimodais produzidos pelo(a)s alunos(a)s-autore(a)s nas oficinas desenvolvidas no decurso da sequência didática *Autoria em gêneros discursivos multimodais* foram publicados na *Revista Multimodais: a prática de gestos autorias entre traços, palavras, cores e imagens* e irá circular no formato impresso e digital, possibilitando assim a concretização de mais uma característica da função-autor, a de promover a circulação dos textos.

Diante do exposto, defendemos o trabalho com a produção de textos a partir dos gêneros discursivos, a partir das proposições dos PCNs que orientam essa atividade pedagógica baseada nos estudos bakhtinianos, tem corroborado para um avanço, ainda que digam o contrário, na formação de alunos e alunas com maior proficiência leitora e escritora. Contudo, talvez, pelo tempo em que viveu e desenvolveu sua teoria, período em que tivemos a evolução da imprensa, Bakhtin, não considerou, em seu legado teórico, os aspectos visuais, as semioses na construção dos sentidos do texto.

Por outro lado, a BNCC normatiza o trabalho pedagógico nas aulas de língua portuguesa voltado para a produção de textos multimodais, esses envolvem várias linguagens, mas, talvez, por ser um documento normativo do ensino, não disponibiliza um referencial teórico para essa atividade.

Diante dessa evidência, recorremos às ideias de Maingueneau (2015) sobre as novas e primitivas textualidades, ou seja, aquelas que já nascem e circulam com tanta rapidez no universo digital, dentre as quais estão os inúmeros gêneros multimodais, os quais podem e devem ser trabalhados na escola, atentando-se para a perspectiva da autoria, dado que, com a facilidade de circulação e de compartilhamento pelos usuários do meio tecnológico, deparamo-nos, constantemente, com fake news e com o plágio. Diante disso, destacamos as múltiplas possibilidades de trabalho com a autoria dessas materialidades.

Nesse ínterim, embora a BNCC aponte o trabalho com a produção dos gêneros multimodais, ela não oferece/disponibiliza um referencial que possa auxiliar o(a) professor (a) de língua portuguesa acerca dele. Assim, nossa pesquisa se constitui como uma proposta para esse fim, pois aborda teorias atuais sobre a temática, possibilitando que professore(a)s e aluno(a)s compreendam a autoria em seu conjunto de dimensões, uma vez que um trabalho fundamentado e bem estruturado para a produção dos gêneros discursivos com autoria, sejam eles, multimodais ou não, contribuem, a nosso ver, para se evitar o plágio e, inclusive, a identificação de *fake news*, sendo essa uma área que ainda carece de pesquisas.

Dessa forma, o trabalho com a autoria em gêneros multimodais se constitui como mais uma importante ferramenta para o aprimoramento do ensino de leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa e, concomitemente, em todo o campo endógeno da escola, pois o trabalho pedagógico com a autoria deve ser desenvolvido por todo(a)s professore(s) da escola.

Defendemos que o tratamento didático da autoria multimodal possibilita o enriquecimento na produção desses gêneros, possibilitando que o(a)s aluno(a)s legitime(m) sua autoria quando a concebem como um processo que envolve a responsabilização, a singularidade, os traços discursivos que diferenciam seus textos de outros.

É importante destacar que, como as oficinas de produção de textos não puderam acontecer presencialmente, por conta da pandemia da Covid-19, a qual implicou num deslocamento do que compreendíamos tradicionalmente por escola, ela passou do espaço físico na modalidade presencial para o ambiente virtual na modalidade remota e isso também impôs algumas mudanças no percurso metodológico de nossa pesquisa, exigindo adaptabilidade das ações desenvolvidas no decurso das oficinas de produção de texto, principalmente, naquelas voltadas para as orientações e colaborações nas revisões dos textos produzidos pelo(a)s aluno(a)s, as quais se deram pelo aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*.

Em suma, o trabalho com autoria na perspectiva proposta por esta pesquisa possibilita condições práticas para o ensino do eixo produção de texto a partir dos gêneros discursivos multimodais e com outros, possibilitando uma atividade pedagógica que propõe a autoria como experiências que devem permear todo o processo de ensino-aprendizagem na escola, pois proporcionam ao aluno-autor e à aluna-autora a produção textual a partir de suas vivências e dos contextos discursivos em que estão imersos, ou seja, a partir de situações concretas de uso das diferentes linguagens. Enfim, possibilita que aluno(a)s assumam o lugar de aluno(a)-autor(a) na escola, desenvolvendo mecanismos textuais e discursivos que usarão para além da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 15, n. 22, dez. 2008. ISSN 2446-6905. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27912>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogenité montréalaise et heterogenité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans Le discours. In: DRLAV – *Revue de Linguistique*, 26, 1982, p. 91-151.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-80.

AGNELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de aula de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 2015. Maringá, PR: Tese (doutorado em Letras) Universidade Estadual do Maringá, PR, 2015.

AMADO, Jorge. **O menino grapiúna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BAKHTIN. Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BAKHTIN. Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN. Mikhail (1924). O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993.

BAKHTIN. Mikhail ([1944-1945]). Questões de estilística no ensino da língua. Trad. Sheila Vieira Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2013.

BRANDÃO, Helena Nagamine. 2001. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, B. (org.), **Estudos iniciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, p.59-69.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 05 agosto de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARGE. *In*: Wikcionário. Wikipédia, A enciclopédia livre, 2020. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/charge>. Acesso em: 01 de junho de 2021.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007. 247 p.

CORACINI, Maria José Faria. A produção textual na sala de aula e a identidade do autor. *In* CULLER, Jonathan. **Teoria literária**. Uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

**CORACINI, Maria José Faria. A produção textual na sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José Faria (org). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Pontes, 2011.**

COSTA, Lucas Piter Alves. **Uma análise do discurso quadrinístico [manuscrito]: práticas institucionais e interdiscurso**. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2016.

**COURTINE, J.J. (1981). Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Trad. São Carlos: EDUFSCar, 2009.**

DAWKINS, Richard. O gene egoísta. Belo Horizonte: Itatiaia; Editora da USP, 1979.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. São Paulo, Pontes, 1987.

DUCORT, O. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984.

EVARISTO, Conceição (2007). Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: Alexandre, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21.

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera**. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. (1970). **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** França: Bulletin de la Société Française de Philosophie, 63. ano, n. 3, julho-setembro de 1969, p. 73-104 (Société Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate con M. De Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. D'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/495>

6027/mod\_resource/content/1/foucault%20%20michel%20%20o%20que%20%C3%A9%20u  
m%20autor.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Solange Leda. *Autoria*: questão enunciativa ou discursiva? In: *Linguagem em (dis)curso*. Tubarão, v. 1, n.2, jan-jun./2001.

GALLO. *Autoria*: função do sujeito e efeito do discurso. In: In: TASSO, Ismara. *Estudos do texto e do discurso*: interfaces entre língua(gens), identidade e memória. São Carlos: Claraluz, 2008.

GERALDI, João Wanderly. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GONÇALVES, Tamiris Machado. *Vozes sociais em confronto: sentidos polêmicos construídos discursivamente na produção e recepção de charges*. 2015. Dissertação (mestrado em Letras) – Pontifícia Uni-versidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7160/1/000466609-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2021.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania Mariani. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2014, p. 111-38. Tradução do original de 1969.

HENRY, P. [1975] Construções relativas e articulações discursivas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 43-64, jul./dez. 1990.

HENRY, P. ‘O discurso não funciona de modo isolado’. **Jornal da Unicamp**, Ano 2013, n. 587. Entrevista concedida a José Horta Nunes. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e Autoria. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 81- 103.

BARONAS, Roberto Leiser; ARAUJO, Ligia Mara Boin Menossi de. Publicidade, humor e ensino: hipóteses de trabalho. **Calidoscópico** [em linha]. 2015, 13 (1), 60-67. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561391014>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A Formação contínua de professores**: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In:

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Sales; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa Crítica de Colaboração**: um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução das pesquisas de intervenção no contexto escolar**. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e FIDALGO, Sueli (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W. de. **A colaboração crítica como uma categoria de análise de atividade docente**. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.65-76.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. (Orgs) Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique . Gêneros do discurso e web: existem os gêneros web?. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 3, 17 jan. 2017.

MITTMANN. Língua, gramática e normatização em discursos de arquivo. In: UFRGS/COPERSE. **Reflexões linguísticas e redação de vestibular**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

MITTMANN, Solange. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. In: *Desenredo*, v.6, n.1, p.85-101, jan./jun. 2010.

MITTMANN, Solange. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MITTMANN, Solange. A autoria na disputa pelos sentidos [recurso eletrônico]. 1 ed. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

MULTI. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: [https://www.dicio.com.br/multi/#:~:text=Etimologia%20\(origem%20da%20palavra%20multi,latim%20multu%2C%20%22v%C3%A1rios%22..](https://www.dicio.com.br/multi/#:~:text=Etimologia%20(origem%20da%20palavra%20multi,latim%20multu%2C%20%22v%C3%A1rios%22..) Acesso em: 18/05/2021.

OLIVEIRA NETA, J. P. Por uma Tipologia dos Memes da Internet. **Entre.meios**: revista da Pós-Graduação em Comunicação da PUC-RJ. Vol.13,N.2,jul-dez./2017. Disponível em:

<http://entremeios.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=19>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas/SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo. 2012.

ORLANDI, Eni. P. **As formas do silêncio e dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulações e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2001.

ORLANDI, Eni. **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 35–47, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. Paráfrase e Polissemia: a fluidez dos limites do simbólico. **Rua** (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade). Nº 4. Campinas: Editora Unicamp, 1998, p. 09-19.

ORLANDI, Eni (org). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v.30, 2011. DOI: 10.20396/cel.v30i0.8637037. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637037>. Acesso em: 17 maio. 2021.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007. p. 47-57.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014a. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: Três épocas. (1983). Tradução Jonas de A. Romualdo. In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014b. p. 307-315.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014c.

PÊCHEUX. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: Unicamp, 2014d.

PÊCHEUX, M. (1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Trad. Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014. p. 159-250.

PÊCHEUX, M.; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes, 2015 [1982]. p. 163-173.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. CEFIEL-IEL: Campinas, 2005.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009a.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. In: Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola, 2009b.

POSSENTI, Sírio. **Notas sobre a questão da autoria**. In: Revista Matraca, v.20. n. 32. Rio de Janeiro, 2013.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Gênero discursivo crônica**: um estudo do contexto de produção. V Siget, Caxias do Sul, p.1-17, 2009. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_auto\\_r/arquivos/genero\\_discursivo\\_cronica\\_um\\_estudo\\_do\\_contexto\\_de\\_producao.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_auto_r/arquivos/genero_discursivo_cronica_um_estudo_do_contexto_de_producao.pdf). Acesso em: 30 de agosto de 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEIDER, Claercio Ivan. **Crônica jornalística**: um espelho para a história do cotidiano? Disponível em: [http://www.fag.edu.br/adverbio/artigos/cronica\\_jornalistica.pdf](http://www.fag.edu.br/adverbio/artigos/cronica_jornalistica.pdf). Acesso em: 15 maio de 2008

SOUZA, T. C. C. de. **Discurso e imagem**: perspectivas de análise do não-verbal", Conferência no 2º Colóquio de Analistas del Discurso, Universidad del Plata, Instituto de Lingüística da la Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires, 1997b (Publicado em Ciberlegenda 1, Revista Eletrônica do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação, Niterói, UFF, 1998b). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36741/21317>. Acesso em 03 de agosto de 2020.

SOUZA, T. C. C. de. (2015). **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. *RUA*, 7(1), 65-94. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rua.v7i1.8640721>. Acesso em: 03 de agosto 2020.

SPINK, Mari Jane, MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. **Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológico e aplicações ético-políticas.** *Psicologia & sociedade*. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/05.pdf>. Acesso em 18 de Jan. De 2021.

STEFANELLI, M. Aux marges d'une ambiguïté médiaculturelle: quatre questions brûlantes pour une théorie culturelle de la bande dessinée. *In*: MAIGRET, Éric; STEFANELLI, Matteo. **La bande dessinée: une médiaculture.** Paris: Armand Colin, 2012, p. 253-266.

VANDRÉ. Geraldo Pedrosa de Araújo. Caminhando. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/para-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores/>. Acesso em: 04 de agosto de 2020.

TAUVERON, C. Des 'pratiques d'évaluation' aux 'pratiques de révision': quelle place pour l'écriture littéraire. *Repères*, Lyon, n. 13, p. 191-210, 1996.

VILCHES, L. **La lectura de la imagen.** Buenos Aires, Paidós, 1991

## ANEXO

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

	<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB</b>											
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>												
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>												
<b>Título da Pesquisa:</b> A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NA TURMA DE 9º ANO A DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL SENADOR JOSAPHAT MARINHO (SANTA MARIA DA VITÓRIA - BA).												
<b>Pesquisador:</b> MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA												
<b>Área Temática:</b>												
<b>Versão:</b> 1												
<b>CAAE:</b> 27748919.5.0000.0057												
<b>Instituição Proponente:</b> Departamento de Ciências Humanas - Campus VI												
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio												
<b>DADOS DO PARECER</b>												
<b>Número do Parecer:</b> 3.891.818												
<b>Apresentação do Projeto:</b>												
Estão devidamente apresentados no projeto os objetivos, a hipótese, a metodologia, o cronograma de atividades, o orçamento, os riscos e benefícios da pesquisa.												
A pesquisa tem como objetivo analisar como se constitui e se materializa a autoria na produção textual de gêneros multimodais na turma de 9º Ano A do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho, em Santa Maria da Vitória, Bahia.												
Está fundamentada na concepção de identidade de Hall (2014), na de Identidade cindida de Coracini (2001), na de autoria de Foucault (1996) e Possenti (2009), na de ethos de Maingueneau (1984), na de sujeito enunciador de Pêcheux (1984) e na concepção de Multimodalidade de Dionísio (2007), subsidiada pelos estudos de Análise do Discurso de Orlandi (2002) e de Pêcheux (1997).												
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>												
Os objetivos da pesquisa são claros e parecem exequíveis.												
Objetivo primário:												
1. Analisar como se constitui e se materializa a autoria na produção textual de gêneros												
<table border="0"> <tr> <td><b>Endereço:</b> Rua Silveira Martins, 2555</td> <td><b>CEP:</b> 41.195-001</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> Cabula</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> BA</td> <td><b>Município:</b> SALVADOR</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (71)3117-2399</td> <td><b>Fax:</b> (71)3117-2399</td> </tr> <tr> <td></td> <td><b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br</td> </tr> </table>			<b>Endereço:</b> Rua Silveira Martins, 2555	<b>CEP:</b> 41.195-001	<b>Bairro:</b> Cabula		<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR	<b>Telefone:</b> (71)3117-2399	<b>Fax:</b> (71)3117-2399		<b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br
<b>Endereço:</b> Rua Silveira Martins, 2555	<b>CEP:</b> 41.195-001											
<b>Bairro:</b> Cabula												
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR											
<b>Telefone:</b> (71)3117-2399	<b>Fax:</b> (71)3117-2399											
	<b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br											
	REDMI NOTE 9S AI QUAD CAMERA	Página 01 de 05										



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.891.818

multimodais na turma de 9º Ano A, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho (Santa Maria da Vitória – BA).

Objetivos secundários:

1. Compreender elementos discursivos – identitários coletivos e individuais - e seus sentidos na produção dos gêneros multimodais;
2. Analisar os pressupostos teórico-metodológicos e as concepções pedagógicas que sustentam a metodologia utilizada pelo(a) docente na orientação da produção de texto com autoria de gêneros multimodais;
3. Executar, em uma perspectiva colaborativa, oficinas de produção de textos multimodais com a turma, tendo como base a autoria e as orientações dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental;
4. Produzir material paradigmático que contemple a valorização da autoria de textos multimodais por alunos de 9º Ano.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Há referências aos riscos e benefícios da pesquisa no Projeto, no Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes maiores, no Termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsáveis e no Termo de assentimento do menor.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo analisar como se constitui e se materializa a autoria na produção textual de gêneros multimodais na turma de 9º Ano A do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho, em Santa Maria da Vitória, Bahia. Traz contribuições importantes ao ensino da Língua Portuguesa, pois, ao conduzir o sujeito da pesquisa (aluno/aluna) a compreender sua postura epistemológica de sujeito autor, tende a levá-lo a sentir-se motivado à produção textual, diminuindo/extinguindo, portanto, a aversão pela prática da escrita.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas brasileiras para a apresentação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos:

1. Folha de rosto;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



REDMI NOTE 9S  
AI QUAD CAMERA



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.891.818

2. Termo de concessão;
3. Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos;
4. Termo de confidencialidade;
5. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
6. Termo de compromisso do pesquisador;
7. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
8. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
9. Termo de assentimento do menor;
10. Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes maiores;
11. Termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsáveis.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555  
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



REDMI NOTE 9S  
AI QUAD CAMERA



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.891.818

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1462443.pdf	30/12/2019 11:06:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	30/12/2019 11:00:21	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tccleresponsavel.pdf	30/12/2019 10:58:32	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.pdf	30/12/2019 10:58:14	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoautoria.pdf	30/12/2019 10:57:16	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/12/2019 10:35:09	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	30/12/2019 10:33:48	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoautorizacaoproponente.pdf	30/12/2019 10:24:53	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoconfiabilidade.pdf	27/12/2019 11:33:36	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaocoparticipante.pdf	27/12/2019 11:33:09	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Outros	termocoletadedados.pdf	27/12/2019 11:32:27	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Outros	declaracaoconcordanciadesenpes.pdf	27/12/2019 11:31:32	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromisso.pdf	27/12/2019 11:29:16	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Outros	termo_concessao.pdf	27/12/2019 11:28:32	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES LARANJEIRA LESSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/12/2019 10:51:25	MARIA ANGELICA ROSA FAGUNDES	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.891.818

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/12/2019 10:51:25	LARANJEIRA LESSA	Aceito
----------------	------------------	------------------------	------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 02 de Março de 2020

Assinado por:  
Aderval Nascimento Brito  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



REDMI NOTE 9S  
AI QUAD CAMERA

## ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS *CAMPUS VI*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO  
LINGUAGEM E SOCIEDADE**

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NA TURMA DE 9º ANO A DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL SENADOR JOSAPHAT MARINHO (SANTA MARIA DA VITÓRIA – BA). Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como se constitui e se materializa a autoria na produção textual de gêneros multimodais na turma de 9º Ano A do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho do município de Santa Maria da vitória – BA. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você participará de entrevistas, sessões reflexivas e oficinas de produções textuais, para a produção de um paradidático, contemplando o processo de autoria de gêneros textuais multimodais por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, é possível que se sinta constrangido, tenha medo de não conseguir realizar a atividade, sinta insegurança ou desconforto na realização dessas, assim as atividades propostas pela pesquisa podem oferecer, risco moderado na dimensão intelectual e psíquica, no entanto, como pesquisadora, irei oferecer todo apoio que você aluno/aluna precisar para que não passe por nenhum constrangimento, não sinta medo, insegurança ou desconforto frente à realização das atividades propostas pela pesquisa.

Caso você queira, poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização possibilitará que você se envolva no processo de produção textual, percebendo-se como autor de textos multimodais, nos quais expresse sua subjetividade, assumindo e compreendendo a postura epistemológica do sujeito autor.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os (as) alunos/alunas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira Lessa  
Endereço: Rua Mário Campos, 290 – Centro – Santa Maria da Vitória – BA Telefone: (77) 9991072729, E-mail: [angfaglar@gmail.com](mailto:angfaglar@gmail.com)**

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB**, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepuenb@uneb.br

1. Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa A autoria na produção de textos multimodais na turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho (Santa Maria da Vitória – BA).

Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Maria da Vitória - BA, 16 de março de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas



UNEB – Universidade Estadual da Bahia  
DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias  
Campus VI – Caetité – BA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade - (PPGELS)



### ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

- 1- O eixo produção de texto é trabalhado em que momentos pela professora?
- 2- No trabalho com o eixo produção de textos você percebe uma atuação pedagógica da professora para desenvolver a autoria dos alunos e alunas?
- 3- Como você colabora com o trabalho pedagógico da professora para o desenvolvimento da autoria nos textos produzidos pelos alunos e alunas?
- 4- Que concepção sobre gênero textual discursivo está presente na prática pedagógica da professora?
- 5- Como você, enquanto coordenadora, concebe a autoria na produção de textos?
- 6- O que você entende por gêneros multimodais?



UNEB – Universidade Estadual da Bahia  
DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias  
Campus VI – Caetité – BA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade - (PPGELS)



## ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- 1- Como você estrutura e desenvolve o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa, a fim de se trabalhar com os quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa?
- 2- Em quais momentos é trabalhado por você o eixo produção de textos?
- 3- Como você planeja suas aulas de produções de textos? A partir de quais situações?
- 4- Nas aulas destinadas à produção de textos, que ações são desenvolvidas por você com foco na autoria textual de alunos e alunas?
- 5- Como você, enquanto professora, concebe a autoria na produção de textos dos alunos e alunas?
- 6- Qual a sua concepção de “texto”?
- 7- E de discurso?
- 8- Como você concebe a sala de aula de Língua Portuguesa como um potencializador na formação de autores?
- 9- Que concepção sobre gênero textual/discursivo está presente em sua prática pedagógica?
- 10- O que você entende por gêneros multimodais?



UNEB – Universidade Estadual da Bahia  
DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias  
Campus VI – Caetité – BA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade - (PPGELS)



### **ENTREVISTA COM A(O) ALUNO(A)**

- 1- O que você entende por “texto”?
- 2- Como você se relaciona com a produção de texto na escola?
- 3- E fora da escola, qual a sua experiência com a produção de textos? Em que momentos/situações? Com que finalidade você produz textos?
- 4- De que modos particulares produzir textos é gratificante ou repulsivo para você?
- 5- O que você entende por autoria?
- 6- Você já ouviu falar em gênero textual/discursivo? Como você conceitua gênero textual?
- 7- Sobre o que você mais gosta de produzir textos? E que tipo de texto é esse?
- 8- Você já ouviu falar de textos multimodais? Onde?
- 9- O que são textos multimodais?

## APÊNDICE B – Sequência Didática



### AUTORIA EM GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA PANDEMIA DA COVIDA-19

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). (BAKHTIN 2019 [1895-1975]: 12)

**DURAÇÃO:** 12h/a

**PERÍODO:**

**SÉRIE/ANO:** 9º Ano do Ensino Fundamental

**DISCIPLINA:** Língua Portuguesa

**ÁREA DO CONHECIMENTO IMBRICADAS:** História, Inglês, geografia e Ensino Religioso



### INTRODUÇÃO

Esta Sequência Didática objetiva refletir e dialogar com o(a)s alun(a)s do 9º Ano do Ensino Fundamental, com a professora de Língua Portuguesa e com a coordenadora Pedagógica acerca da autoria na produção textual de gêneros discursivos multimodais;

No decurso das ações interventivas previstas para essa sequência, privilegiou-se módulos em que a reflexão, (re)conhecimento e produção dos gêneros multimodais com autoria se configuram como linha direcionadora das abordagens discursivas vivenciadas ao longo desta ação pedagógica. Nesse sentido, a presente Sequência Didática foi elaborada partindo da concepção de que é preciso conhecer, debater, estudar e refletir sobre a natureza composicional, estilística e conteúdo(temático) de cada gênero multimodal para, então, produzi-los. Pois, segundo Orlandi (2012), a escola é fundamental, ainda que não suficiente para que o(a) aluno(a) se torne autor(a), já que a relação com o exógeno da escola também se constitui experiências de autoria. Logo, a escola é concebida como um espaço propício e basilar para a formação do(a) autor(a), no qual a experiência autoral parte de situações concretas de uso das diferentes linguagens.

Dentro dessa abordagem, a presente sequência se subdivide em quatro módulos, acrescida do módulo de socialização, os quais têm como base teórico-metodológica a abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos, a qual considera que se aprende a realizar atividades linguagieras em formas de gênero, pois quando um interlocutor ouve dizeres de outro, já o associa a um gênero por sua construção composicional. Assim, nesse jogo discursivo, elegemos como objeto de aprendizagem os gêneros discursivos multimodais por considerar que esses constituem, na atualidade, as práticas de linguagens, rotineiramente, utilizadas pelo(a)s estudantes.

Em suma, os módulos que estruturam essa sequência se organizam para que o(a)s aluno(a)s vivenciem práticas significativas de leitura e produção de texto. Para tanto, alinham-se às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que preveem a necessidade de a escola privilegiar vivências com os gêneros discursivos relacionados aos diversos campos de comunicação da atividade humana.

Nesse ínterim, vislumbramos com esse trabalho a formação de autores, dado que, a escola é uma instituição que tem um papel ímpar no desenvolvimento da autoria. Portanto, a escola deve propiciar que o(a) estudante experimente práticas que o(a) oportunize o desenvolvimento da autoria.

## **OBJETIVO GERAL**

Produzir e ampliar o conhecimento do(a)s aluno(a)s acerca de gêneros discursivos multimodais (charges, história em quadrinhos, tirinhas, cartuns, memes, charges e podcast (dentre outros), compreendendo as noções de autoria materializadas em seus textos.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- 1) Compreender os possíveis campos da atividade humana, condições e situações de interação discursiva em que os gêneros multimodais são produzidos;
- 2) Reconhecer os suportes materiais pelos quais circulam os gêneros multimodais estudados (em mídias digitais e impressa);
- 3) Identificar os elementos que caracterizam e estruturam, de forma mais ou menos estáveis, os gêneros multimodais;
- 4) Ler e selecionar informações explícitas e implícitas nos textos lidos;
- 5) Escolher e produzir um texto multimodal, dentre os gêneros trabalhados em sala de aula.

- 6) Reconhecer que os gêneros multimodais surgem nas condições de um contexto cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado;
- 7) Perceber características que conferem a estabilidade aos gêneros multimodais em estudo;
- 8) Compreender a organização estética e estilística dos gêneros multimodais;
- 9) Promover a circulação dos gêneros produzidos em *blog*, *Instagram* ou *Facebook*.

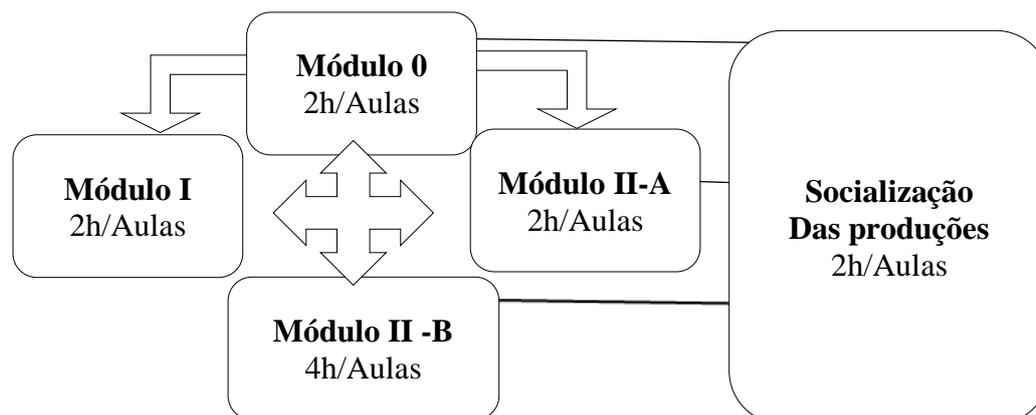
### **CONTEÚDO:**

- Gêneros Discursivos Multimodais
- História em quadrinhos, memes, charges, podcast, cartuns, dentre outros.

### **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS:**

- 1- Apresentação do tema da sequência;
- 2- Leitura natural gêneros discursivos multimodais;
- 3- Destaque dos elementos linguísticos e visuais que compõem os diferentes gêneros discursivos multimodais;
- 4- Preenchimento de uma ficha com palavras e conceitos relativos à temática em estudo, apontando o seu significado (anexo 1);
- 5- Apresentação das características, composição e estrutura dos gêneros discursivos multimodais;
- 6- Debate oral sobre gêneros discursivos multimodais;
- 7- Apresentação para o(a)s aluno(a)s de gêneros discursivos multimodais sobre a temática, tais como: tirinhas, charges, memes, história em quadrinhos, cartuns, podcast, cartuns, dentre outros.
- 8- Apresentação das características que compõem os gêneros em estudo por meio de aula expositiva dialogada;
- 9- Produção pelo(a)s aluno(a)s de um gênero multimodal;
- 10- Análise e reescrita dos textos produzidos;
- 11- Apresentação para a turma dos textos produzidos;
- 12- Roda de leitura de gêneros discursivos multimodais.

## ORGANIZAÇÃO MODULAR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA -SD



### DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES:

#### **MÓDULO 0 - 02 Aulas**

##### **1º Momento**

Neste módulo, apresentaremos a sequência didática para o(a)s aluno(a)s, a professora e para a coordenadora pedagógica, explicando cada etapa que a compõe, bem como, seus objetivos e organização para se chegar à etapa de produção textual. Assim, nossa SD foi pensada para oportunizar a aluno(a)s vivências significativas com textos multimodais, nos quais diversas linguagens se imbricam para produzir sentidos. A sequência se desenvolve, portanto, a partir de diferentes objetos de ensino-aprendizagem<sup>32</sup> que serão interativos e (re)utilizados no desenvolvimento das ações planejadas para os quatro eixos desta SD:

1. Leitura de textos multimodais;
2. Gêneros de diferentes esferas de circulação (em mídia digital e impressa);
3. Produção de gêneros multimodais;
4. Suporte e circulação dos gêneros multimodais. ( Identificar suportes e formas de circulação dos textos para além da sala de aula e da escola).

Nesse sentido, as atividades pedagógicas aqui propostas possibilitam o reconhecimento das características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos dos gêneros multimodais, problematizando para que os alunos, concluam a que

<sup>32</sup> Segundo (CARNEIRO, SILVEIRA, 2014, p. 234) o termo Objetos de Aprendizagem (AO) é utilizado desde o início dos anos 2000 para descrever materiais didáticos desenvolvidos para o apoio aos processos de ensino e aprendizagem, sendo inúmeras as definições propostas para esse termo, cuja origem é atribuída a Hodgins (2000), 2002).

esfera de comunicação da vida humana eles estão relacionados, para que posteriormente, possam produzir os gêneros multimodais com os quais mais se identifiquem e os façam circular por meio das mídias digitais e impressas.

## **Questionamentos iniciais**

### **1. Atividade de exploração:**

#### a) Questionamentos:

- O que mais chamou sua atenção no cartum de Quino (anexo 01)?
- A que você relaciona a alegria do planeta terra?
- Qual a relação das cores utilizada pelo cartunista na composição de seu texto com a temática tratada?
- E você o que pensa sobre isso?
- O planeta terra está dançando um ritmo brasileiro. Esse ritmo é típico de qual estado?
- Que elementos você identificou no cartum que te fizeram chegar a essa conclusão?
- Na HQ “A confinada” (Anexo 02), o que motiva o diálogo entre Ju, Fran, Marli e Dinah?
- Qual a relação existente entre Fran e as outras personagens? Qual a posição de Ju em relação a continuar trabalhando e fazer a quarentena na casa de Fran? O que você pensa sobre isso?
- Você acredita que esse foi um diálogo tranquilo entre as personagens ou houve situações de conflito? Se existiram situações de conflito, quais foram elas?

✓ Espaço-tempo aberto para questionamentos do(a)s discentes.

#### b) Explorando os conhecimentos prévios do(a)s aluno(a)s

- Indagar aos alunos/às alunas sobre o que entendem/conhecem sobre a pandemia e a relações entre as classes sociais.
- O tema tratado na HQ é o mesmo tratado no Cartum?
- Em quais espaços/esferas das atividades languageiras esses textos/gêneros discursivos podem circular?
- Que outros assuntos podem ser abordados em nossas produções discursivas a partir da temática “Pandemia”?
- Como você acha que o autor/a autora escolhe/seleciona o assunto para ser tratado em um dado texto?
- Quais as diferenças existentes entre uma HQ e um cartum?
- Que linguagens são utilizadas na composição desses gêneros discursivos?

- Esses gêneros podem ser considerados multimodais? Por quê?

## 2. Atividade de sistematização

- Preenchimento da ficha com palavras e conceitos relativos à temática em estudo, apontando o seu significado/referência (Anexo 03);
- Leitura natural da HQ – Amor à vida - Confinada (Uma série em quadrinhos de Leandro Assis e Triscila Oliveira) – (Anexo 04)
- Discussão sobre a temática tratada e sobre as posições sujeito assumidas pelos sujeitos discursivos da HQ;
- Apresentação das características, composição e estrutura do Gênero “HQ”, através de aula expositiva;
- Atividades: A linguagem no texto (Anexo 05);
- Apresentar uma pequena biografia dos autores. (Anexo 06)

## 3. Atividade avaliativa

- Anexo 07

## **MÓDULO 01 - 02 Aulas**

Este módulo é dedicado ao estudo dos gêneros discursivos multimodais e parte da necessidade de entender as orientações discursivas (enunciativas) e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) e da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 1998) que vem sendo propostos nos meios acadêmicos do Ensino Fundamental Séries Finais.

Assim, vale ressaltar a importância do trabalho com a leitura e produção de gêneros multimodais na escola, criando condições para que o(a)s aluno(a)s possam utilizar as características discursivas e linguísticas desses gêneros em situações de comunicação real.

Portanto, nesse módulo, o trabalho didático-pedagógico tem como foco os seguintes gêneros multimodais, a saber: Histórias em quadrinhos, cartuns, memes, charges e *Podcast*, buscando trabalhar as diferentes formas de composição e características desses para que, posteriormente, o(a)s aluno(a)s possam produzi-los, tomando como princípio situações reais de comunicação que envolvem a temática da pandemia da covid-19.

Assim, passamos a pontuar acerca da constituição e historicidade dos respectivos gêneros discursivos multimodais. Para tanto, tomamos como referência, Fernando Moretti (1996), para os gêneros charge, quadrinhos, cartum, HQ. Para o estudo do gênero meme, fundamentamo-nos em Melo (2012) e no conceito de meme como replicação dos conteúdos existentes em nossa cultura de Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta*. Subsidiou-nos acerca do gênero *Podcast*, a concepção de Luiz e Assis (2010).

*A charge* – Gênero afim aos quadrinhos que circula em periódico semanal ou mensal, na contemporaneidade, circula também nas redes sociais dos sujeitos discursivos para fazerem suas críticas a uma dada problemática social, é um gênero que envelhece.

*O Cartum* – surge posteriormente à charge, sendo uma forma de expressar ideias e opiniões, seja uma crítica política, esportiva, religiosa e social, através de uma imagem ou uma série de imagens, dentro de quadrinhos ou não, podendo ter balões ou não, é considerado um gênero mais atemporal.

*HQ* – é um gênero composto por um ou mais quadrinhos com uma sequência narrativa, com personagens fixos. É considerado um gênero icônico ou icônico-verbal, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro, tendo como elementos típicos: os desenhos, os quadros, e os balões e/ou legendas, onde é escrito o texto verbal.

*Tiras* – constituem-se como um subtipo de HQ; mais curtas (Até quatro quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia), quanto às temáticas, elas podem sintetizar aspectos econômicos e políticos, embora não sejam tão “datadas” como as charges.

*O Podcast* – Podcasts são programas de áudio, normalmente compostos por uma série de episódios, que podem ser baixados ou ouvidos *online*, sobre divulgação científica.

*O Meme* – O denominado meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros.

## **1. Atividades de exploração**

### a) Questionamentos

- Quando falamos em pandemia da Covid-19, o que lhe vem à memória?
- O que você sabe sobre a pandemia?
- Que profissionais não puderam parar e se isolar em nenhum momento da pandemia?

- Como cada um de nós pôde/pode contribuir para diminuir a curva da contaminação pelo coronavírus e, conseqüentemente, o número de óbitos?
- Você manteve o isolamento social? Em caso afirmativo, como vc se sentiu?
- Que medidas preventivas você seguiu para evitar o contágio pelo coronavírus?
- Você se contaminou ou teve alguém de sua família contaminado? Em caso afirmativo, como você se sentiu?
- Qual a sua opinião quanto à vacina?
- E quanto às aulas remotas, o que você pensa?

#### b) Explorando os conhecimentos prévios do(a)s aluno(a)s

- Que gêneros discursivos vocês conhecem que usam mais de uma linguagem em sua composição?
- Vocês acreditam que um mesmo tema pode ser materializado textualmente em diferentes gêneros discursivos?
- Que gêneros discursivos têm em sua composição a presença de balões e quadros?
- Você sabe o que é um podcast? Para que as pessoas os produzem? Onde eles circulam?
- Para que servem as charges? Os cartuns?
- A tirinhas têm a mesma finalidade que os cartuns e as charges?

## **2. Atividade de sistematização**

### **TEMA: Pandemia: os diferentes sentidos na abordagem discursiva**

No desenvolvimento da segunda aula, a temática “Autoria nos gêneros discursivos multimodais: uma abordagem discursiva da pandemia da covid-19” será explorada a partir da leitura e interpretação dos sentidos materializados nos gêneros selecionados: charges, cartuns, podcast, história em quadrinhos - HQ’s e memes.

Para socialização dos gestos interpretativos da temática nos diferentes gêneros textuais será utilizada a dinâmica “**World Café**”.

Dinâmica: “World Café”: estimulando o conhecimento.

**Objetivo:** Estimular a participação e o compartilhamento das ideias, conhecimentos e vivências de todos os alunos/as alunas em relação aos tempos de pandemia da Covid-19, identificando aspectos de autoria numa perspectiva discursiva materializados nos gêneros multimodais.

Observação: Para o desenvolvimento exitoso da dinâmica é, sumamente, importante escuta atenta de todos os colegas.

### **World Café: “regras do jogo”**

- Dividir a turma em cinco grupos de conversação e para cada grupo propor uma estação;
- Cada grupo deve eleger um “anfitrião” que permanecerá na mesa, os outros atuarão como viajantes;
- Cada “anfitrião” irá receber um envelope contendo um gênero multimodal, a saber: charges, memes, cartuns, HQ, que será o ponto de partida para as discussões nos grupos;
- Os alunos trocam de mesa cada vez que o som do trem tocar;
- As rodadas devem durar o tempo suficiente para que o diálogo seja desenvolvido;
- O “anfitrião” deve encorajar que os “viajantes” expressem suas ideias;
- O anfitrião deve conectar essas ideias e dar boas-vindas aos novos viajantes a cada rodada;
- Na última rodada os viajantes voltam a suas mesas de início, onde sintetizarão as descobertas;
- Por fim, será realizada uma conversação em uma plenária em que todos os indivíduos compartilharão suas descobertas.



Depois de finalizado o “**world café**”, o professor/a professora fará uma exposição dialogada conectando todas as ideias apresentadas sobre as descobertas relativas à pandemia.

### **Estação 01: Um tema, várias opiniões**



Figura 1 ADNAEL.Pandemia.2020. Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/adnael/pandemia-5/> Acesso em: 26 de dez.2020.



Figura 2 GALVÃO, B. Coronavírus e as especulações, A Gazeta. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/entretenimento/cultura>

### Estação 02: Vacina



Figura 3 DUKE. Corrida pela vacina contra Covid-19, 2020, Domtotal. com. Disponível em: <https://domtotal.com/charge/3148/2020/12/corrida-pela-vacina-contracovid-19/> Acesso em: 26 dez 2020



Figura 4 DUKE. Pandemia, 15 mar 2020, Domtotal. com. Disponível em: <https://domtotal.com/charge/2876/2020/03/pandemia/> Acesso em: 26 dez 2020



Figura 5 DUKE. Bolsonaro e o Zé Gotinha, 17 mar 2020, Domtotal. com. Disponível em: <https://domtotal.com/charge/3149/2020/12/bolsonaro-e-o-ze-gotinha/> Acesso em: 26 dez 2020

### Estação 03: #Fique em casa

- Leitura da HQ – #ficaemcasa– da série - Confinada (Uma série em quadrinhos de Leandro Assis e Triscila Oliveira)



Figura 6 Episódio n. 3, “Get shit done” (21.04.2020): Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B\\_QJYwZJ\\_pm](https://www.instagram.com/p/B_QJYwZJ_pm). Acesso em: 22 dez. 2020

## Estação 04: "Os Quarentenados"

- Podcast – a vida sem álcool em gel e sem água nas periferias  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I40BBWrLHL8>

## Estação 05: As medidas preventivas a nosso favor!

**FIQUE EM CASA!!!** MANTER-SE ISOLADO, PRINCIPALMENTE SE IDOSO, É O MELHOR REMÉDIO NESTE MOMENTO! USE A TECNOLOGIA A SEU FAVOR!



EVITE AGLOMERAÇÕES E LOCAIS FECHADOS, MANTENHA DISTÂNCIA (1 METRO) AO CONVERSAR E, SE TIVER PIQUE, TROQUE O ELEVADOR PELA ESCADA!



NÃO DEIXE DE SE CUIDAR! NOSSAS ATITUDES AFETAM A TODOS!

**HIGIENE PESSOAL:** SEMPRE LAVE AS MÃOS DETALHADAMENTE COM SABONETE OU USE ÁLCOOL GEL 70°! HABITUE-SE A NÃO TOCAR SEUS OLHOS, NARIZ E BOCA!



SEJA MAIS SOLIDÁRIO! FAÇA COMPRAS DE MANTIMENTOS E REMÉDIOS PARA SEUS VIZINHOS IDOSOS! VAMOS MOSTRAR QUE SABEMOS VIVER EM COMUNIDADE... NO CONDOMÍNIO!



Figura 7 ORTEGA, Denise. Todos contra o Coronavírus. Abril 2020. Revista Direcional Condomínios. Disponível em: <https://www.direcionalcondominios.com.br/sindicos/materias/item/4323-todos-contr-o-coronavirus.html> Acesso em: 22 dez 2020.

### 3. Atividade avaliativa

A atividade de avaliação deste módulo consiste na observação da mobilização pelo(a) aluno(a) de conhecimentos acerca dos gêneros multimodais para a compreensão de conceitos abordados nos gêneros discursivos acerca da temática em questão, bem como dos gestos interpretativos empreendidos acerca dos enunciados analisados ao longo do desenvolvimento da dinâmica *World Café*. Assim, nas situações didáticas propostas, o(a) aluno(a)s terão a oportunidade de desenvolver habilidades para leitura e para escrita de informações científicas sobre a pandemia da Covid-19; emitir gestos interpretativos acerca dos textos lidos e debatidos, expressar ideias e concepções sobre determinado assunto,

interpretar sentidos e informações materializadas textualmente, compreender a organização e imbricamento das diferentes linguagens que compõem os textos multimodais e, ainda identificar as esferas de circulação desses gêneros.

## **MÓDULO 02 A - 02 Aula**

Este módulo está direcionado para a socialização das ideias e conhecimentos compartilhados na dinâmica do World Café, para tanto, será realizada uma roda de conversa em que cada anfitrião apresentará suas aprendizagens ao receber e dialogar com os viajantes das diferentes estações.

Seguidamente, a professora/o professor apresentará a síntese das ideias dos grupos e uma aula expositiva sobre o conteúdo (tema) tratado em cada gênero discursivo e sobre a temática da autoria.

### **1. Atividades de exploração**

#### a) Questionamentos

- Na estação 1, o(a)s aluno(a)s leram algumas charges e dialogaram sobre as diferentes opiniões em relação à pandemia. Como as imagens e o texto verbal se complementaram para abordar a opinião que estava sendo defendida em cada charge?
- Que elemento ou elementos vocês destacam como importante para afirmar a crítica feita pela charge?
- Para entender a charge, o leitor tem que se atentar a quê? A charge é um gênero multimodal de fácil entendimento? Em que esfera de comunicação as charges são divulgadas/circulam?
- Vocês acham que a charge revela uma posição/pensamento/ideia do autor em relação ao tema?
- O que diferencia um autor do outro?
- Para você, o que é produzir um texto com autoria?
- Você acha que é preciso conhecer bem um tema para produzir um texto sobre ele?

**Observação:** Essas mesmas questões podem ser feitas em relação aos cartuns, à história em quadrinhos e aos memes.

#### b) Explorando os conhecimentos prévios do(a)s aluno(a)s

- Como se produz um podcast?
- Qual dos gêneros estudados você mais gosta de produzir e compartilhar?

- Quais as principais características discursivas desses gêneros?
- Qual desses gêneros você acredita que pode expressar a sua visão e sentimentos em relação à pandemia?
- Quem seria o seu interlocutor nesse texto? Onde ele circularia?

### **Atividade de sistematização**

- Roda de conversa para socialização das ideias, conhecimentos e concepção constatadas na dinâmica do World Café;

### **Atividade avaliativa**

- Linguagem no texto – (Anexo 08)

## **MÓDULO 02 B - 04 Aula**

Este módulo é destinado à produção dos gêneros discursivos multimodais de acordo com suas condições de produção e esfera de circulação. Para tanto, ele se organiza tendo como proposta uma oficina de produção de textos dividida em quatro etapas, sendo que a primeira está destinada para produção coletiva de uma História em Quadrinhos sobre autoria e gêneros multimodais. Na segunda etapa, o(a)s estudantes realizarão o planejamento da produção (assunto, esboço geral, obtenção de informações, recursos necessários. Já a terceira etapa, se configura como o período reservado para a primeira produção do gênero escolhido pelo(a) aluno(a) e revisão colaborativa(aluno(a), professora, coordenadora e pesquisadora) das produções. A quarta e última etapa, constitui-se de dois momentos: sendo o primeiro, a produção da segunda versão e correção colaborativa e, o segundo, voltado para a versão final.

### **1. Atividades de exploração**

#### a) Questionamentos

- Vocês conhecem o significado da palavra oficina?
- É possível fazermos das aulas de língua portuguesa uma oficina onde nossa matéria prima é a linguagem? (vista como processo de interação entre sujeitos sócio historicamente situados) Visão adotada nos PCNs
- O que produziremos, então, com a matéria prima de que dispomos?
- Por que produziremos esses textos? Que ideias sobre o tema pretendemos defender?

- A ideia que pretendemos defender está relacionada a qual atividade humana de comunicação?
- Que características composicionais desse gênero, devemos considerar na hora da produção?

b) Explorando os conhecimentos prévios do(a)s aluno(a)s

- Qual a sua relação com o tema e o gênero que você deseja produzir?
- Você acredita que está de alguma maneira presente no texto que vai produzir?
- Como você pode revelar aspectos de sua realidade no texto que produz?
- Você se considera um autor? Por quê?
- Por que é importante que você crie, produza seus próprios textos?
- Como fazer para que texto -imagem, texto escrito – oral-som sejam complementares e não repetitivos?
- Que aspectos são objetos (cores, caracterização das personagens, espaço, tempo, etc.) de sua produção multimodal de modo que os desenhos e os textos verbais e/ou orais construam relações de sentidos?
- Agora é com vocês, mãos à obra. Você é o autor!

### **Atividade de sistematização**

No primeiro momento da aula, coletivamente, a turma produzirá uma HQ sobre autoria e gêneros discursivos multimodais, tendo a professora e a pesquisadora como mediadoras. Dessa forma, nessa oficina de produção, vocês são os autores, aqueles que usando as palavras, as imagens, os sons darão forma, unidade ao texto.

No segundo momento, cada aluno(a) deverá produzir um gênero multimodal. Para tanto, deve usar a criatividade e produzir o gênero que mais lhe atrair, lembrando que o sujeito-autor assume um ou vários lugares enunciativos ao escrever, desenhar ou falar com seu interlocutor.

- Oficina de Produção Textual
- Revisão Colaborativa dos gêneros produzidos;

Dicas importantes: Na hora de produzir seus textos, pensem sobre o que orienta Geraldi (1997):

- (a) O que dizer;
- (b) Para que dizer;
- (c) Para quem dizer;

(d) Como dizer

### **Atividade de avaliação**

Neste módulo a atividade avaliativa tem como instrumento a ficha de autoavaliação do gênero produzido, a partir da qual o(a)s aluno(a)s farão a primeira avaliação dos gêneros produzidos. para posteriormente socializá-los com os colegas.

- Ficha de autoavaliação dos gêneros produzidos (Anexo 09)

## **MÓDULO DE SOCIALIZAÇÃO - 02 Aula**

Esse módulo se caracteriza como o espaço-tempo destinado à socialização das produções com a turma e divulgação ao público, de acordo com a esfera de circulação, levando em consideração as características de circulação do gênero discursivo multimodal. Neste último momento serão tomadas as providências para se efetivar a circulação das produções do(a)s aluno(a)s de forma colaborativa.

### **1. Atividades de exploração**

#### a) Questionamentos

- Em que espaço esse texto que produziremos irá circular?
- Que ações serão empreendidas para a divulgação e circulação dos gêneros produzidos?

#### b) Explorando os conhecimentos prévios do(a)s aluno(a)s

- Quem será responsável por cada ação empreendida para a circulação e divulgação dos textos?
- Que textos devem circular na mídia digital e na impressa?
- O que fazer para que nossos textos circulem na mídia impressa?
- Temos algum jornal impresso na cidade? Qual ou quais?
- E os pod cast, podem circular nas rádios da cidade, como fazer para que eles circulem nessas mídias?

### **2. Atividade de sistematização**

- Roda de Leitura para apresentação dos gêneros produzidos;
- Exposição para apreciação dos gêneros produzidos pelos colegas, pela professora, pela coordenadora e pela pesquisadora.

- Socialização dos gêneros produzidos no mural da escola, em mídia impressa e digital de acordo com a esfera de circulação.

### **Atividade de avaliação**

O(a)s aluno(a) deverão produzir a versão final do gênero escolhido, esses, após lidos e revisados pelo(a) professor/professora serão postados no blog/mural da escola e nas redes sociais do(a) discentes.

**Observação:** Por meio das produções dos alunos/alunas, será possível avaliar se as atividades propostas contribuíram para uma reflexão do(a)s aluno(a) sobre os aspectos autorais e acerca da característica composicional, finalidade, conteúdo(temática) e estilística dos gêneros multimodais estudados, e se eles/elas lograram formular novos conceitos, atitudes em relação à produção e textos com autoria e sua circulação.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. Notas de edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Trad. Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim. &SCHNEUWLY, Bernard (1998) **Por um enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à école**, pp. 49-73. Paris: ESF Editeur. Tradução em: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (2004) (orgs/trads). Gêneros orais e escritos na escola, pp. 149-185. Campinas: Mercado das Letras.

GERALDI, João Wanderly. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LABORATÓRIO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, CULTURAS POLÍTICAS E ECONOMIA DA COLABORAÇÃO (coLAB). Universidade Federal Fluminense. **#MUSEUdeMEMES**, c2011. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso em: 22 de dezembro de 2021.

LUIZ, Lúcio; ASSIS, Pablo. **O Podcast no Brasil e no mundo**: um caminho para a distribuição de mídias digitais. Anais do XXXIII. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2012.

MORETTI, F. [s.d] Qual a diferença entre charge, cartum e quadrinhos? Disponível em: <http://www.ccqhumor.com.br/artigos/cartum-diferenca.htm> acesso em: 20/12/2020;

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. CEFIEL-IEL: Campinas, 2005.

## ANEXOS

## Anexo 01 – Cartum

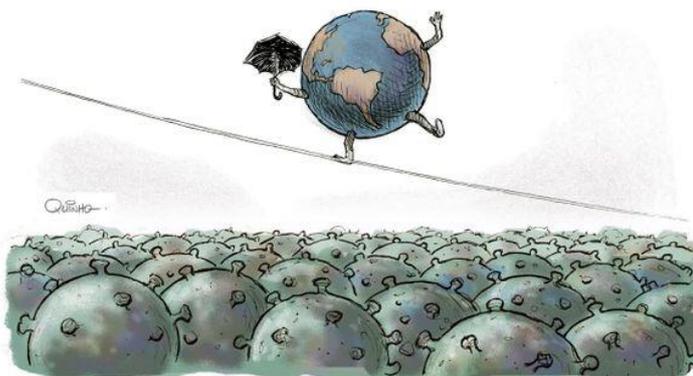


Figura 4 Planeta em meio à crise de saúde. Crédito: Quino. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/entretenimento/cultura/exposicao-de-cartuns-online-retrata-o-novo-coronavirus-veja-as-obras-0420> ou utilize os recursos of. Acesso em 28/12/2020

## Anexo 02 – HQ – Confinada



Figura 5 Série em quadrinhos – Confinada. De Leandro Assis e Tarscila Oliveira. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1666528219086370-a-confinada>. Acesso em: 21/12/2020

## Anexo 03- Ficha

ATIVIDADE DE PESQUISA

**Questão 1** – Após analisarmos os dois gêneros discursivos multimodais, O Cartum de Quino e a série da HQ – Confinada de Leandro Assis e Tarsila Oliveira, chegou a sua vez de realizar um trabalho de **pesquisador da linguagem**. Primeiro, você vai escrever na primeira coluna as palavras que surgiram/passaram a circular nos tempos de pandemia. Depois, você pode visitar o endereço eletrônico abaixo, pesquisar os significados e sentidos, buscando os possíveis sinônimos dessas palavras. Caso não encontre no endereço abaixo, pesquise no google e anote a referência, ou seja, o site que você realizou a sua pesquisa.



SANTOS, Sidnay Fernandes dos. e ALMEIDA, Terezinha Ferreira. Quarentena. In: Enciclopédia Discursiva. Disponível em: [www.informasus.ufscar.br/quarentena-2/](http://www.informasus.ufscar.br/quarentena-2/). Acesso em: 20 de dez. 2020.

Palavras	Significado	Sinônimos	Referência

## Anexo 04 – HQ: Confinada 2020 – Série 10 - Amor à vida



Figura 6 Episódio n. 10, “Amor à vida” (05.06.2020):  
[https://www.instagram.com/p/CBD0wq\\_JW0i](https://www.instagram.com/p/CBD0wq_JW0i)

## Anexo 05 – A linguagem no texto



Escola Municipal Senador Josaphat Marinho

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Série \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

Componente Curricular: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_



2º BLOCO

### Atividade de Leitura e Estudo do Texto

- 1) Você costuma ler histórias em quadrinhos?
- 2) Que personagens de quadrinhos você conhece? Qual é o seu preferido?
- 3) Nesta seção, você fará a leitura do episódio nº 10 da HQ "Confinada". Essa HQ discute as relações entre Fran, uma *influencer* digital e suas funcionárias Ju e Dinah. Que tal, fazer uma leitura atenta e refletir sobre o tema tratado para depois responder às questões propostas?!



Figura 7 [https://www.instagram.com/leandro\\_assis\\_ilustra/?hl=pt-br](https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/?hl=pt-br). Acesso em: 26 fev. 2021

### Atividade “Detetive da Linguagem”

**Questão 01** No primeiro balão de fala, do primeiro quadrinho aparece a palavra “story”, a que idioma ela pertence? Podemos afirmar que esse seria um caso de estrangeirismo? Essa palavra poderia ser substituída no texto sem que haja a mudança de sentido por qual palavra da língua portuguesa? \_\_\_\_\_

**Questão 02** A personagem que usa esse termo se chama Fran, ela é uma influencer digital, que relação existe entre a profissão da personagem e o uso do estrangeirismo em sua fala? \_\_\_\_\_

**Questão 03** Na HQ predomina a narração ou a descrição? Justifique sua resposta com a fala de uma das personagens? \_\_\_\_\_

**Questão 04** No terceiro quadrinho, Dinah fala para Ju que “A grana ficou curta”, o que isso quer dizer? Que figura de linguagem compõe esse enunciado? \_\_\_\_\_

**Questão 05** Releia as falas de Fran que aparecem no segundo quadrinho.

**“A Ju não tem família no Rio. E preferiu fazer a quarentena comigo.”  
“Essa gente não respeita o confinamento.”**

Nesses enunciados, Fran usa os termos quarentena e confinamento, eles são sinônimos? E no contexto em que estão sendo empregados eles têm sentidos diferentes? Faça uma pesquisa antes de responder, não se esqueça que esses termos passaram a circular com mais frequência em tempos da pandemia da Covid-19.

**Questão 06** Releia um trecho da fala de Dinah “Só o que a gente sabe é que **pobre morre à toa.**”

- a) Como você interpreta o enunciado em destaque? \_\_\_\_\_
- b) Em que Dinah se baseia para fazer essa afirmação? \_\_\_\_\_

---

**Questão 07** Releia a HQ e responda.

a) A linguagem empregada pelo autor é formal ou informal? Transcreva do texto um exemplo que justifique sua resposta. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Por que algumas falas aparecem em balões e outras em retângulos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Que outro título você daria a essa HQ? \_\_\_\_\_

d) Como as cores utilizadas na composição da HQ contribuem para o desenvolvimento da narrativa?

\_\_\_\_\_

e) Agora, faça leitura das imagens. Elas representam situações cotidianas vivenciadas pelas diferentes classes sociais no período da pandemia? Como? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Você acredita que as imagens remetem às vozes que aparecem no texto? Justifique sua resposta correlacionando a imagem de um quadrinho com o texto verbal que nele aparece. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Questão 08** Leia mais uma vez a fala de Fran no último balão do primeiro quadrinho e a do último quadrinho. Com base na leitura da HQ feita por você, responda: Qual a relação existente entre essas duas falas?

**“Gente, bora procurar saber antes de falar?”**

**“Ou seja. Pobre não tem amor à vida, né?”**

---

**Questão 09** Suponhamos que você seja um seguidor de Fran nas redes sociais, o que você responderia a ela sobre a pergunta feita no último balão?

**“Ou seja. Pobre não tem amor à vida, né?”**

## Anexo 06



## Conhecendo os Autores

O ilustrador Leandro Assis nasceu no Rio de Janeiro. É publicitário de formação. Começou sua carreira como roteirista de cinema e TV, embora sempre tenha curtido desenhar e tivesse vontade de publicar quadrinhos. Buscando realizar esse desejo, ele decidiu escrever roteiros mais autorais e por meio de um tablet específico para desenhos uniu as suas duas grandes vontades: criar histórias, mas em quadrinhos. Seu primeiro trabalho como ilustrador foi o livro de contos do Molusco. Começou a fazer tiras no Instagram para externar sua insatisfação com a política brasileira, falando o que pensava em forma de humor. Um de seus primeiros trabalhos foi a série em quadrinhos intitulada Os bolsominions - Uma tira de humor ódio, que passou, posteriormente a se chamar “Os Santos”.

Triscila Oliveira nasceu no Rio de Janeiro, é uma ciberativista, gerencia redes sociais, roteirista autodidata e ex-empregada doméstica. Tem um perfil de ativismo há cerca de 5 anos —@Afemme1 — e nele sempre abordou textos de gênero, classe e raça, política. Foi a partir de um comentário que ela deixou na postagem da tirinha da Manteiga que o Leandro observou seu trabalho no @Afemme1 e lhe propôs co-autoria para abordar com mais propriedade a história das irmãs, em “Os Santos” dar mais estrutura à história em coisas que ele, a partir do local de fala dele como um homem branco e de classe média, não saberia o que é nem como é.

## Anexo 07 –



*Escola Municipal Senador Josaphat Marinho*

Aluno (a): \_\_\_\_\_

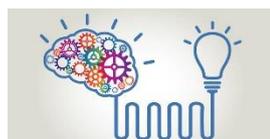
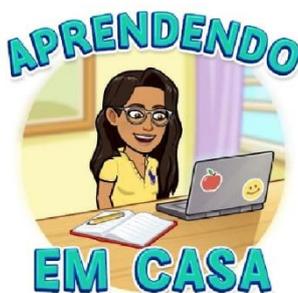
Serie \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

Componente Curricular: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_



2º BLOCO



### Atividade Ampliando Saberes

**Questão 01** As histórias em quadrinhos apresentam uma narrativa, ou seja, contam uma história com começo, meio e fim. Na HQ que você leu que história é narrada? Escreva um parágrafo resumindo essa narrativa. \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**Questão 02** Uma história em quadrinhos pode ser identificada por um título ou pelo nome dos personagens que aparecem nela. Em qual dos dois casos a HQ que você leu se encaixa? Por quê?

---



---

**Questão 03** Nas histórias em quadrinhos, a expressão facial dos personagens contribui para a construção dos sentidos da narrativa. Observe a expressão das personagens nos quadrinhos indicados, a seguir faça uma correspondência entre as colunas, indicando o que parece sentir as personagens em cada um deles.

- |    |                           |                |
|----|---------------------------|----------------|
| a) | Indignação, contrariedade | Quadrinho X    |
| b) | Alegria                   | Quadrinho IX   |
| c) | Tristeza                  | Quadrinho I    |
| d) | Preocupação               | Quadrinho VIII |

e) Medo, apreensão

Quadrinho XI

**Questão 04** Em uma HQ, os fatos são apresentados de forma que o leitor reconheça a sequência da narrativa e a passagem do tempo. Releia a HQ Confinada – Série 10 -2020 – Amor à vida:

a) Quais quadrinhos indicam a passagem do tempo?

---

b) Que quadrinhos mostram a diferença das moradias de Fran e Dinah? Você consegue descrever quais são essas possíveis diferenças? \_\_\_\_\_

---



---

c) Nos quadrinhos aparecem elementos que situam o leitor no tempo e contexto em que a narrativa foi construída, que elementos são esses? \_\_\_\_\_

---



---

d) Observe o nono quadrinho e explique a diferença que marca os sepultamentos(enterros) antes e depois da pandemia. \_\_\_\_\_

---



---

**Questão 05** Nas histórias em quadrinhos, podem aparecer recursos que costumam ser utilizados no cinema. Por exemplo, o *zoom*, que serve para dar mais ênfase a um personagem, uma ação dele, a um objeto ou a um cenário, mostrando-o de perto e com detalhes. Chamamos esse tipo de enquadramento de **plano**. Leia o quadro a seguir que traz a explicação de alguns deles.

**Plano geral** – apresenta o conjunto todo, cenário e personagens.

**Plano de detalhes** – chama a atenção para um aspecto da imagem.

**Primeiro plano** – limita o espaço à altura dos ombros para dar maior destaque à expressão facial.

**Plano americano** – mostra os personagens a partir dos joelhos.

**Plano médio** – mostra os personagens da cintura para cima.

a) Volte à HQ lida e identifique nos quadrinhos que tipo de plano foi utilizado em cada um deles.

**Ex.:** Quadrinho I – Plano médio

## Anexo 08 –

	<p><i>Escola Municipal Senador Josaphat Marinho</i></p> <p>Aluno (a): _____</p> <p>Serie _____ Data: ____/____/2021</p> <p>Componente Curricular: _____</p> <p>Professor (a): _____</p>	
		2º BLOCO

## Atividade de Leitura e Estudo do Texto



1. Você já ouviu falar de podcast?
  2. Já acompanhou ou acompanha algum podcast?
  3. Se você fosse produzir um podcast, sobre qual tema ele trataria?
  4. Que tipo de tema mais chama sua atenção nesse tipo de publicação?
- Na proposta desta seção você vai ouvir um podcast: A vida sem álcool em gel e sem água nas periferias para depois responder às questões propostas.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I40BBWrLHL8>
  - Para saber mais sobre o que é um podcast, leia o texto a seguir e assista ao vídeo disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZX0M>



## O que é um podcast?

O podcast surgiu em 2004, o podcast — conceito atribuído ao ex-VJ da MTV Adam Curry, que criou o primeiro agregador de podcasts. A palavra podcast é junção de Pod – “Personal On Demand” (pessoal sob demanda), retirada de iPod, com broadcast (radiodifusão).

O podcast é uma ferramenta que resgata a oralidade e inspira criatividade. O podcast é um arquivo de áudio ou vídeo em formato digital que é transmitido pela internet – e funciona basicamente como um rádio digital. Você pode baixar o arquivo no seu computador ou celular para ouvir quando quiser, seja no trajeto a pé para a escola, no ônibus, no trem ou metrô voltando para casa. Diferentemente de outros formatos de conteúdos, que fazem uso de textos, imagens e vídeos, o podcast é feito para ser ouvido, por isso pode ser consumido enquanto você realiza outra atividade.

Texto adaptado de: <https://trendings.com.br/inovacao/podcast-como-surgiu-quais-as-vantagens-e-qual-o-tamanho-do-mercado-b> Acesso em 16 fev 2021

### Atividade “Pistas do Texto”

Após ouvir o podcast “Quarentena”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l40BBWrLHL8> responda às seguintes questões.

Atenção: Ouvir é uma das habilidades que devemos desenvolver para aprender uma língua!! Por isso, ouça atentamente e arrase na resolução das questões propostas nesta atividade. Avante!!!

**Questão 01** O título do podcast é:

- a) Quarentenados      b) Vagner de Alencar      c) Pandemia      d) Paraisópolis

**Questão 02** O podcast “Quarentena” foi criado para:

- a) ( ) Informar aos eleitores sobre a política de uma cidade  
 b) ( ) Informar aos moradores das periferias sobre como se virar em meio a caos imposto pela quarentena.  
 c) ( ) Informar sobre a falta de água e o preço do álcool em gel.  
 d) ( ) Informar sobre a falta de água, o preço do álcool em gel, data da vacina contra gripe e aniversariantes.

**Questão 03** Como se chama o locutor de

“Quarentena”? \_\_\_\_\_

**Questão 04** Como se chama a agência produtora de **Quarentena**?

**Questão 05** Leia o trecho que é a transcrição escrita da fala de D. Neuci, moradora de Paraisópolis.

“ A gente tem se precaver de água sempre, minha filha são prematura, tá insuportável essa situação, porque eu não tenho caixa d’água, não tem como comprar e tá o vírus aí, que tá, tá ruim. Minhas filhas adoce(sic) direto e tá difícil aqui a situação, falta água todo dia no mesmo horário, fica difícil pra gente, pra mim e pra todos aqui.”

- A) D. Neuci cita um problema social que termina por dificultar que os moradores de Paraisópolis sigam as medidas de higiene orientadas pelos epidemiologistas para evitar o contágio do novo coronavírus. Que problema é esse? \_\_\_\_\_
- B) Em sua fala D. Neuci empregou a linguagem formal ou informal? \_\_\_\_\_
- C) Que outra palavra poderia substituir na fala de D. Neuci a palavra “precaver” sem prejuízo de sentido para o texto? \_\_\_\_\_

D) Por que D. Neuci afirma que a situação ali está insuportável? Você sabe o que significa a palavra insuportável? Dê um sinônimo para esta palavra. \_\_\_\_\_

---



---

**Questão 06** Por que D. Neuci relaciona o fato das filhas adoecerem sempre ao fato da falta de água todos os dias?

---



---



## Estrutura do Podcast

O podcast precisa primeiro ser planejado pelo seu locutor, para isso é importantíssimo seguir alguns passos:

### Elementos necessários para o planejamento

1. Tema – Definir previamente de assunto o podcast irá tratar.
2. Público-alvo – O podcast se destina a que público (adolescentes, idosos, artistas, pessoas em geral, etc.)
3. Formato - Como ele se estrutura: Apenas o locutor vai falar? Terá a participação de outras pessoas?  
Qual a duração? Em que mídia ele vai circular?
4. Equipamento necessário: Celular ou outro equipamento de gravação de áudio ou vídeo?

### Elementos necessários para o material de apoio(roteiro)

1. Vinheta inicial
2. Saudação inicial.
3. Apresentação dos narradores/locutores.
4. Exposição das ideias, informações pesquisadas, prós e contra relacionados ao tema, repercussão do tema.
5. Tom enunciativo (tipo de voz, postura enunciativa)
6. Opiniões, análises, debates, conclusão.
7. Saudação final.



## Atividade Ampliando Saberes

**Questão 01** Agora, ouça mais uma vez o podcast “Quarentena” e identifique:

- A) Seu locutor \_\_\_\_\_
- B) A saudação inicial utilizada \_\_\_\_\_
- C) O formato escolhido para a composição: \_\_\_\_\_
- D) Qual o assunto principal tratado e os secundários? \_\_\_\_\_
- E) O podcast apresenta dados de alguma pesquisa? Quais? \_\_\_\_\_
- F) Qual a opinião defendida pelo locutor em relação ao tema principal “A pandemia do Coronavírus”? \_\_\_\_\_
- G) Qual a saudação final? \_\_\_\_\_

**Questão 02** Qual o tom enunciativo escolhido pelo locutor? \_\_\_\_\_

**Questão 03** O locutor usa uma linguagem formal ou informal? \_\_\_\_\_

**Questão 04** – Observe uma vez mais a fala de D. Neuci. Depois, reescreva-a fazendo a concordância verbal e nominal de acordo com a norma padrão.

“ A gente tem se precaver de água sempre, minha filha são prematura, tá insuportável essa situação, porque eu não tenho caixa d’água, não tem como comprar e tá o vírus aí, que tá, tá ruim. Minhas filhas adoce direto e tá difícil aqui a situação, falta água todo dia no mesmo horário, fica difícil pra gente, pra mim e pra todos aqui.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Questão 05** – A quem se destina o recadinho de seu José Aparecido de Perus? No áudio do podcast não fica claro por que ele foi o escolhido para enviar essa mensagem, mas você pode inferir pelo contexto o porquê dessa escolha. Ouça e identifique porque ele foi o escolhido para essa ação do podcast.

## Anexo 09 –



Estudar não é  
obrigação, é  
crescimento, é  
evolução!!!  
Arrasem na tarefa!!

Ficha de Autoavaliação e reescrita

1. Após elaborar o texto, avalie a sua produção.

Aspecto	Analisando a produção	Sim	Mais ou Menos Rever	Não
01	A narrativa está estruturada em início, meio e fim? Tem um conflito?			
02	A linguagem está adequada aos personagens?			
03	Os discursos direto e indireto foram usados adequadamente?			
04	As palavras foram escritas conforme a norma padrão? Que tal fazer uma revisão?			
05	A pontuação ajuda os leitores a compreenderem os possíveis sentidos produzidos pelo verbo-visual?			
06	Em caso de cartum, charge ou HQ, os balões foram usados adequadamente (balões de pensamento, ideia, fala, etc)?			
08	Usou cores e expressões faciais para construir uma harmonia entre o texto verbal e o não-verbal?			
09	O enquadramento de plano foi utilizado de forma a colaborar na compreensão do texto pelo leitor?			
10	Você já sabe como fazer seu texto circular para que muitas pessoas tenham acesso a ele?			
11	Você acha que seu texto multimodal pode ser considerado autoral?			
12	O tamanho e o tipo de letra utilizados são adequados para a leitura de seu texto?			
13	Você considera seu texto atraente para o público a quem você o direcionou?			
14	Os sentidos que você produz neste texto respeitam as diversidades sociais?			

Tabela 1- Quadro propositivo para a Autoavaliação de gêneros quadrinísticos criado pela autora.