

MULTIMODALIDADE CONSTITUTIVA E ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM PRÁTICAS DE LEITURA MEDIADA

CONSTITUVE MULTIMODALITY AND DISCURSIVE STRATEGIES IN MEDIATED READING PRACTICES

Patricia Ferreira Neves Ribeiro¹

Resumo: Este artigo centra-se sobre o ensino de interpretação e de compreensão e assume como objetivo primordial contribuir para o seu aprimoramento em cenário contemporâneo. Para isso, baseia-se, metodologicamente, em práticas de leitura mediadas (GERALDI, 2013), considerando de modo significativo a ativação de três tipos de memória, estreitamente ligadas a uma tripartida competência discursiva: linguística, situacional e semântico-pragmática (CHARAUDEAU, 2004). Em diálogo também com Cosson (2010), este trabalho propõe correlacionar as referidas memórias e as correspondentes competências, em uso em atividades de leitura orientada, à tripla taxonomia texto, contexto e intertexto (em sentido amplo). Partindo da suposição de que essas categorias podem ser acionadas em tarefas de leitura mediada, pela focalização de estratégias linguístico-discursivos dispostas em gêneros escritos organizados sob diferentes níveis de manifestação multimodal (DIONÍSIO, 2011), esta pesquisa apresenta uma proposta didática para o ensino da leitura na contemporaneidade com apoio em um anúncio publicitário – gênero multimodal por excelência – e em um poema – menos visualmente informativo. Considerando a multimodalidade intrínseca dos gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015) e seu contínuo, este artigo apresenta, enfim, uma proposta teórico-metodológica que procura lidar com os desafios do ensino de leitura na atualidade e ultrapassá-los.

Palavras-chave: Leitura mediada. Estratégias languageiras. Multimodalidade. Memórias. Competência discursiva.

Abstract: This article focuses on interpretation and comprehension teaching and aims at contributing to its improvement in a contemporary setting. To that end, the paper is based, methodologically, on practices of mediated reading (GERALDI, 2013), considering the activation of three types of memory, closely linked to a tripartite discursive competence: linguistic, situational and semantic-pragmatic (CHARAUDEAU, 2004). In parallel with Cosson (2010), this work proposes to match the mentioned memories with their corresponding competences, in use in guided reading activities, to the triple taxinomy that involves text, context and intertext (in a broad sense). Assuming that these categories can be activated through mediated reading tasks, by focusing on linguistic-discursive strategies arranged in organized written genres under different levels of multimodal manifestation (DIONÍSIO, 2011), this research presents a didactic proposal for the teaching of reading in contemporary times by the

¹ Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: patricianeves@id.uff.br.

use of an advertisement – a traditional multimodal genre – and of a poem – less visually appealing. Considering the intrinsic multimodality of genres (ROJO; BARBOSA, 2015) and its continuum, this article presents, finally, a theoretical-methodological proposal which deals with the challenges of teaching reading skills nowadays and that seeks to surpass them.

Keywords: Mediated reading. Language strategies. Multimodality. Memories. Discursive competence.

Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta, dar-lhes a volta toda.

(José Saramago)

Leitura e mediação

Em *Janela da Alma*, documentário produzido por João Jardim e Walter Carvalho em 2001, José Saramago, em atenção ao olhar sobre aquilo que nos cerca, tece a lição enunciada pela epígrafe. Neste artigo, a fala de Saramago conduz nossa reflexão sobre a maneira de acolhermos – como professores mediadores da relação entre o estudante e o texto – o leitor em formação, em suas trilhas de indagação, diante das produções textuais com as quais se põe em diálogo.

Ao acolher, o professor – mediador – materializa a mediação entre textos e leitores. Isso significa dizer que, dentre outras ações, ele oferece orientações claras ao aluno a respeito não só de como pode se apropriar dos textos, mas também de que deve assumir um *olhar de interpretação* para lê-los como espaço de encontro de vozes. À luz da perspicaz lição proferida por Saramago, esse acolhimento deve possibilitar, assim, que esse leitor em formação – ao se apropriar dos textos – *construa* seu próprio lugar de leitura, sem se deixar comandar por um único ângulo de análise, por um único jeito de ler, aquele muitas vezes imposto pelo professor. Além disso, na atividade de mediação, deve-se encorajar o leitor a movimentar-se sobre o texto, indo da linearidade do dito à profundidade de sentido suscitado; indo da “compreensão responsiva”² à “interpretação criativa” (GERALDI, 2013, p. 33). Ou, na perspectiva do pesquisador francês Patrick Charaudeau (2018), partindo das atividades de interpretação e chegando à compreensão textual, tomada esta como “um momento de apreensão global do sentido que resulta de diferentes atividades de interpretação”. (p. 10).

² Parece válido ressaltar que a perspectiva de responsividade adotada por Geraldi (2013) ancora-se em sua leitura qualificada dos postulados advindos de Bakhtin e do Círculo (2002).

Na verdade, para se respeitar esse lugar de leitura conquistado pelo *olhar de interpretação do aluno* e fazer do ato de ler, em consequência, uma experiência de fato para a vida e de vida, como ressalta Petit (2009, p. 48), isto é, a fim de que o leitor em formação possa se informar, se formar, se inconformar, se deleitar..., ele deve ser conduzido a apreciar o texto segundo uma espécie de chave de leitura. De posse dessa chave, ele poderá “percorrer as palavras revirando-as do avesso para descobrir o dizível ainda e sempre coberto pela superfície das coisas, das simples coisas” (GERALDI, 2013, p. 31); ele poderá, afinal, dar a “volta toda” (SARAMAGO, 2001) para interpretar e compreender, finalmente, o lido.

Essa introdução nos conduz a uma pergunta: em atividades de leitura produtiva em sala de aula, como o professor pode, na prática, mediar esse processo de descobertas que convida o leitor em formação a pôr-se, efetivamente, em movimento sobre o texto – objeto multifacetado –, considerando-se, inclusive, os desafios da contemporaneidade?

Neste artigo, pretendemos justamente considerar esse *como fazer* com base em um trabalho de mediação do professor, na prática de leitura em sala de aula, focalizando, sobretudo, a *construção linguístico-discursiva* do texto, podendo as construções textuais estarem inseridas em diferentes tipos de troca (verbais, icônicas, gestuais). Isso significa que nosso interesse recai sobre a análise de *estratégias languageiras* acionadas a partir dos diferentes componentes da linguagem – como a sintaxe, a morfologia, a fonologia, a semântica, a pragmática – dentro, é claro, de uma situação discursiva determinada, com vistas à conscientização de que a produção de sentido não pode apartar-se da essencial costura entre gramática, texto e discurso.

Diante disso, parece fundamental ressaltar que esse agenciamento nem sempre se dá apenas sobre o texto escrito, sobre o texto verbal, podendo ocorrer sobre textos orais, visuais, verbo-visuais³ (como as tirinhas), verbo-sonoros (como as canções), verbo-voco-visuais⁴ (como os filmes musicais) dentre outros. Além disso, como bem ressalta Feres (2021, p. 82), mesmo os textos exclusivamente verbais e escritos “recorrem a imagens mentais, fruto da imaginação, além de se nutrirem de outros códigos de linguagem diversos do código linguístico, como os dos gestos, dos comportamentos institucionalizados, das vestimentas, que também incluem sentidos na sua compreensão final”.

³ A verbo-visualidade é assumida aqui na perspectiva de Brait (2013), segundo a qual textos verbo-visuais são aqueles cuja constituição se dá pela articulação entre a dimensão linguística – oral e escrita – e a imagem.

⁴ Os textos verbo-voco-visuais são tratados, neste artigo, à luz das pesquisas de Paula (2017), para quem a verbivocovisualidade refere-se ao trabalho integrado entre as dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras.

Também Dionísio (2011) considera a multimodalidade como “traço constitutivo do texto falado e escrito”. (p. 139). Assim, tratando, por exemplo, da multimodalidade discursiva da escrita, a autora destaca que todos os gêneros – mesmo os escritos – são sempre multimodais, tendo em vista “a própria disposição gráfica do texto, no papel ou na tela de computador” (DIONÍSIO, 2011, p. 141), o que é confirmado por Rojo e Barbosa (2015). As pesquisadoras ressaltam, em referência à diagramação de textos escritos sem ilustração, a ideia da inerente multimodalidade dos gêneros. Mas o fazem ressaltando o fato de que há gêneros mais modelares para o trato da multimodalidade, o que ecoa também da reflexão de Dionísio (2011), ao afirmar que “há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal”. (p. 142).

Desse modo, por um lado, estruturados sob a semiose palavra-imagem, textos que se oferecem, na contemporaneidade, como aqueles filiados, por exemplo, ao gênero anúncio publicitário – que será retomado adiante –, colocam ainda mais em destaque processos de textualização que se assentam sobre recursos multimodais. Por outro lado, um poema sobre o papel – como visualizaremos à frente – pode ser tomado como um gênero menos multimodal por sua configuração ser, predominantemente, verbal.

Adiante, veremos que as *estratégias languageiras* mencionadas, passíveis de identificação em atividades de leitura sobre textos com maior ou menor grau de manifestação da organização multimodal, são decorrentes do acionamento de uma tripla competência, correspondente à ativação de três tipos de memória: de discurso, das situações de comunicação e das formas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 326). Sobre essas memórias e competências, discorreremos, posteriormente, com vistas a fundamentar nossa proposição didática para um ensino de leitura atento também à multimodalidade discursiva no âmbito do continuum da informatividade visual (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Na interação entre autor-texto-leitor, o sentido coconstruído resulta de se dizer a informação de um modo e não de outro. Como um efeito do “funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008), dentro de um contexto sócio-histórico específico, os aspectos linguístico-discursivos, no trato com o texto em sala de aula, não podem ser desprezados diante do objetivo de formação de um leitor crítico, criativo e autônomo.

Evitamos, assim, fazer o leitor em formação acreditar que o ato de ler e a produção do sentido podem se dar de acordo com as meras impressões de cada um; afinal, o que se aponta

como dito no texto deve estar respaldado pelo que, de fato, consta lá, na sua superfície ou nas entrelinhas. Deve estar autorizado pela presença de uma palavra, de uma expressão, de um sinal qualquer. Do dito é que se parte para o não dito; ou para os diferentes tipos de dizer implícito. (ANTUNES, 2010, p. 79)

O que ocorre, entretanto, é que, na escola, as atividades de leitura centram-se, muitas vezes, sobre o mero reconhecimento e classificação das estruturas da língua, privilegiando-se o trabalho com habilidades metalinguísticas preocupadas, exclusivamente, com as funções morfossintáticas dos itens gramaticais. A dita prática docente voltada a uma gramática contextualizada “oculta, muitas vezes, o fato de que essa contextualização se refere normalmente à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos” (MENDONÇA, 2006, p. 222), à necessidade de entendê-lo para a efetiva interpretação e compreensão global dos textos. Tomado como pretexto para o ensino da gramática descontextualizada e identificado segundo um recorte autossuficiente, o texto é, muitas vezes, ignorado em sua dimensão global e multimodal de sentido.

Em consequência, não se ensina ao aluno a passagem do significado, apreendido na superfície do texto, à significação, discursivamente produzida no diálogo entre as experiências do leitor e as capturadas no ato da leitura. O aluno não é encaminhado a experimentar a leitura apropriando-se integralmente do texto lido, no âmbito de um circuito tanto de formação – para a vida –, quanto de prazer – de vida (PETIT, 2009, p. 48).

Ainda que haja, na atualidade, constantes campanhas em todo o país a ecoar a recorrente ideia de leitura como um bem – conforme o que comprova, por exemplo, o *slogan*⁵ promovido pela Assembleia Legislativa do Estado do Amapá no ano de 2021 –, é possível verificar certo distanciamento entre a promoção à leitura e o efetivo aprimoramento da competência leitora dos alunos⁶.

A esse respeito, Luiz Percival Leme Britto (1999) salienta que os *slogans* de campanhas de leitura, apesar de exaltarem a leitura como um meio de acesso à informação, não evidenciam a ideia de que a informação é oriunda, necessariamente, de jogos de poder, configurando-se sob a forma de um produto sócio-histórico. Dito de outro modo, campanhas de promoção à leitura, por si mesmas, parecem não ser suficientes à formação de leitores e, muito menos, de leitores críticos. Sob certa perspectiva, tais campanhas parecem servir mais à promoção

⁵ Em anúncio assinado pela Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, no ano de 2021, lê-se o seguinte texto, sob a ilustração de um sorridente livro: “Doe imaginação, doe livros”. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=exibir_noticia&idnoticia=20120. Acesso em: 28 set. 2021.

⁶ Dados do ENEM de 2019, por exemplo, mostram que 143.736 candidatos tiraram zero, entre os 3.935.237 milhões que se submeteram ao exame. Os zeros de 40.624 candidatos foram motivados por fuga ao tema, o que se relacionaria, segundo ideias de Feres (2016), diretamente a uma inaptidão para a leitura.

peçoal/institucional daqueles que as assinam do que a ações que contribuam, efetivamente, para a formação leitora dos estudantes do país.

Na verdade, as ações, empreendidas no universo da leitura mediada, é que levarão os alunos a perceberem que a informação é sempre um acontecimento interpretado. A significação do acontecimento “depende do olhar que se estende sobre ele, olhar de um sujeito que o integra num sistema de pensamento e, assim fazendo, o torna inteligível”. (CHARAUDEAU, 2006, p. 95). E esse *olhar de interpretação*, na efetiva construção do acontecimento, mobiliza índices linguísticos e semiológicos, segundo restrições situacionais e projetos de dizer. São índices que devem ser desvendados pelo leitor em formação em um trabalho de mediação do ato de ler, a fim de se atestar que a linguagem não é neutra. Cada construção linguística mobiliza “sentidos, visões de mundo e valores constitutivos das relações sociais mais amplas”. (BARBOSA, 2013, p. 238).

Nesse sentido, retomamos a importante ideia da mediação. Segundo essa proposta, o professor assume o papel de orientador dos múltiplos caminhos que o aluno pode seguir a fim de alcançar a posição de sujeito leitor. Em sentido oposto, podemos nos deparar, em contrapartida, com resultados reveladores de possíveis problemas quanto ao encaminhamento dado à formação da competência leitora. A esse respeito, a qualidade das respostas apresentadas nas provas discursivas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em diferentes vestibulares CEDERJ, promovidos – no âmbito do estado do Rio de Janeiro – pela Fundação CECIERJ, convida a uma análise.

Para citar um exemplo, numa das questões discursivas da prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do vestibular CEDERJ 2012/2 – a partir de trecho retirado da obra “Leite derramado”, de Chico Buarque –, pedia-se aos estudantes que explicassem a imagem do casarão de Botafogo construída pelos adjuntos adnominais do período a seguir: “Ali há quartos enormes, banheiros de mármore com bidês, vários salões com espelhos venezianos, estátuas, pé-direito monumental e telhas de ardósia importadas da França”. Ao enunciado proposto, alguns responderam, estritamente, à luz da classificação gramatical. Para ilustrar, segue a resposta de um aluno: “quartos (substantivo), enormes (adjunto adverbial), banheiros (substantivo), de mármore (adjunto adnominal) e com bidê (adjunto adnominal)”. Como é possível observar, a resposta que poderia apontar para “*imagens de luxo, monumentalidade, riqueza, exagero*” despreza a construção do sentido para se fixar na obsessão gramatical.

Diante do exemplo apresentado, temos de concordar, em parte, com Perini (1996, p. 28), quando ele “exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a

leitura”, entendendo que, nesse caso, os conteúdos gramaticais – como unidades de ensino – são tratados de forma isolada, analisados apenas estruturalmente no alcance da identificação e da classificação dos itens linguísticos. Entretanto, é possível estabelecer uma forma de mediar a relação do estudante com o texto com base no uso dos componentes gramaticais como um meio para a leitura, considerando-os totalmente integrados às condições de produção dos textos e, nessa direção, determinantes para a produção de sentido. Eis o que contemplaremos a seguir.

Memórias, competências e estratégias

Apesar de não almejarmos eleger o modelo de análise ideal a ser empregado em atividades de leitura mediada, pensamos que certas ações podem ser ensinadas aos alunos nos diferentes níveis da educação básica.

Somos instigados a fazer isso em decorrência de certo vão deixado diante do tratamento dispensado ao texto em sala de aula. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 52) nos alerta que, introduzidas como motivação para o ensino, “as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas” – relativas aos textos lidos em sala de aula – não sofreram, no entanto, alterações.

Com respaldo na Teoria Semi linguística do Discurso, de Patrick Charaudeau (1983, 1992, 2001, 2004, 2006), podemos mobilizar um aporte teórico que permite amparar o professor frente a “propostas analíticas”, organizadoras de “formas de acesso” e de “categorias de trabalho”, em atividades de leitura mediada. Assim, pretendemos estabelecer uma ligação efetiva entre o que a teoria linguística oferece e o modo de se ensinar leitura na escola, na passagem entre o que a universidade ministra em seus cursos de formação de professores – que deve ser atravessado por uma discussão pedagógica – e o que a escola necessita na sua prática real de ensino de leitura.

Da Semi linguística, aprendemos a lição de que os sujeitos, no âmbito de seus projetos de escritura, adotam estratégias discursivas que operam, geralmente, uma espécie de gestão de impedimentos e de autorizações na busca por se alcançar o objetivo de sentido pretendido. Essa dita gestão estratégica sugere que a produção de textos, para Charaudeau (1983), é simultaneamente uma expedição e uma aventura.

Como uma expedição, pressupõe-se que o sujeito produza enunciados, dentro de um projeto comunicativo, almejando que o interlocutor real coincida com o idealizado no sentido de aderir ao objetivo proposto. Para tanto, o enunciador lança mão de estratégias discursivas que dão clareza ao contrato comunicativo vigente, o qual rege com segurança e previsibilidade

a relação entre os sujeitos em interação. Ao ver enunciado, por exemplo, “*Era uma vez...*”, em contos de fadas, parece claro que o leitor espere a narração – em uma dimensão que pode ser tanto verbal, quanto verbo-visual – de um acontecimento, disparado pela situação inicial.

A esse respeito, vale ressaltar, contudo, que os efeitos de sentido pretendidos dentro da *mise-en-scène* expedicionária, traçada pelo sujeito que comunica, podem ou não ser os partilhados pelo leitor real.

Por um lado, mesmo sendo efeitos de sentido partilhados pelo leitor, Geraldi nos lembra de que ele não deve neles permanecer, “sob a pena de a experiência estética da leitura se tornar alienante: depois da última palavra, é preciso retornar à vida própria, enriquecido pelo trabalho produtivo da leitura”. (GERALDI, 2013, p. 31). Diante da mesma expressão “*Era uma vez...*”, apreendida, mais comumente, em contos de fadas, o leitor pode ser encaminhado à leitura de outro gênero textual, como um anúncio publicitário, dado em semiose verbo-visual. Desse anúncio – texto multimodal por excelência –, extraímos o seguinte trecho verbal, ao lado da fotografia de uma mulher com olhar sedutor, que faz alusão à imagem da Branca de Neve (seja pela cor preta dos cabelos, seja pelos tons azul e vermelho da roupa e dos acessórios, seja pela maçã que lhe é oferecida): “*Era uma vez uma garota branca como a neve/ Que causava muita inveja não por ter conhecido sete anos/ Mas vários morenos de 1,80m*”.⁷

O emprego da expressão “*Era uma vez...*” pode suscitar, no leitor em formação, o sentido bifurcado da narração que se inicia (modo de organização discursivo típico dos contos de fadas) e da argumentação que se promove (dimensão própria das publicidades), confirmada pelo *slogan* que acompanha o texto: “Você pode ser o que quiser” e pela imagem, sedutoramente transgressora, da “princesa”, em uma clara experiência de leitura produtiva. Nos distintos gêneros – conto de fadas e anúncio publicitário –, o uso do recurso “*Era uma vez...*” atende a objetivos diferentes.

Mais especificamente, tomada como expressão empregada em um dos anúncios publicitários de uma conhecida empresa de cosméticos, em diálogo com a semiose visual, “*Era uma vez...*” deve ser lida com apoio em uma proposta teórico-metodológica que atente para os recursos multimodais – bastante expressivos – em jogo. Ou seja, o texto deve ser apreendido, sob essa perspectiva, como uma produção não apenas verbal, mas também visual, com base na qual se realizam inferências. Segundo Charaudeau (2018), a inferência é um “mecanismo cognitivo pelo qual o receptor de uma mensagem interpreta, a partir de um ato de linguagem

⁷ Esta propaganda está disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/606930487257390535/>. Acesso em: 28 set. 2021.

dado, um sentido que ele tira dos elementos que foram enunciados, seja combinando-os entre si, seja apelando para dados da vizinhança linguística e para saberes sobre os interlocutores”. (p. 14).

Tais ações inferenciais sobre as parcelas verbal e imagética das produções textuais podem ser tanto centrípetas, voltadas para dentro do texto, quanto centrífugas, expandidas para fora do texto (CHARAUDEAU, 2018). Sob esse segundo movimento inferencial, a atividade leitora mediada dá condições ao aluno de flagrar o “Era uma vez...”, em primeiro lugar, na direção de uma história cujo protagonismo é o da princesa idealizada dos ficcionais contos de fadas (guardada no repertório imagético do leitor), em consonância com um imaginário sociodiscursivo de feminilidade tradicional. Em segundo lugar, possibilita ao aluno atestar o “Era uma vez...” na direção de “história” protagonizada, na contemporaneidade, por uma “princesa” transgressora. Tal “princesa” está evidenciada imageticamente, no anúncio, pela fotografia de uma mulher “real”, orientada, agora, por um imaginário sociodiscursivo de feminilidade menos conservadora.

Por outro lado, não sendo todos esses efeitos de sentido partilhados pelo leitor, com base em procedimento teórico-metodológico que acene para a dimensão verbo-visual do texto, compreende-se a encenação discursiva como uma potencial aventura, dotada de imprevisibilidade. Como uma aventura, o ato de linguagem empreendido filia-se a um contrato comunicativo cuja vigência o leitor poderá não aceitar, seja, dentre outros fatores, por desconhecimento do contexto sócio-histórico, seja por falta de domínio de algum conhecimento prévio, seja pela ausência de controle sobre determinado mecanismo linguístico-discursivo em âmbito verbal e/ou visual.

Esses pontos devem ser considerados se estamos tratando de *estratégias discursivas* como recursos para a reflexão, em atividades de leitura mediada, com vistas à formação de leitores competentes diante dos desafios da contemporaneidade.

Nesse momento, é necessário retomar a ideia de que é possível ensinar a interpretar textos com base em instruções de como descortinar essas *estratégias de produção de sentido* neles presentes. Esse ponto sugere haver, então, uma relação estreita entre *estratégias discursivas* e interpretação de textos.

A professora Maria Aparecida Lino Pauliukonis nos lembra de que, “na linguagem da interpretação do texto, examinar estratégias discursivas é analisar caminhos de que se valeu o autor para melhor se aproximar de seus leitores e conseguir adesão dos espíritos ao que ele propõe”. (PAULIUKONIS, 2007, p. 244). Estrategicamente, elementos linguísticos e

extralinguísticos são empregados de modo coordenado com vistas a se alcançar certo objetivo, cabendo ao mediador, na atividade de leitura, ajudar os leitores em formação a descortinar os efeitos de sentido produzidos por tais mecanismos linguístico-discursivos alinhados. E isso se faz por processos de inferências, análise de pressupostos e implícitos situacionais e o estabelecimento de relações intertextuais. É decorrente, nesse sentido, do acionamento de uma tripla competência, sendo esta correspondente à ativação de uma memória linguística, situacional e semântico-pragmática, assim triplamente classificada por Charaudeau (2004, p. 19).

Na apreciação das *estratégias discursivas* selecionadas face a determinado contrato de comunicação vigente, o leitor desvenda, com base em sua memória linguística, as instruções relativas à organização discursiva e formal do texto; de posse de uma memória situacional, descortina os procedimentos correspondentes ao projeto de fala do enunciador e seus propósitos de influência; por fim, calcado em uma memória semântico-pragmática, traz à luz os diferentes conhecimentos e crenças que circulam para a produção do sentido.

A seguir, vamos nos ater aos meios linguísticos e discursivos empregados para a consolidação de *estratégias discursivas* que demandam a ativação da tripla memória. Intentamos, assim, articular o estudo das memórias evocadas e das *estratégias* empregadas ao ensino de uma metodologia de leitura. O leitor em formação precisa ser conscientizado de que a ativação dessas três memórias, concretizadas no emprego de diferentes *estratégias linguageiras*, é essencial à atividade de leitura. Exemplifiquemos a proposta didática, com base, agora, em um gênero de texto não prototicamente multimodal, apresentado, de forma original, em material impresso. Trata-se do poema “À moda da casa”, publicado pelo poeta José Paulo Paes no livro *Anatomias*, de 1967.

À moda da casa

Feijoada
Marmelada
Goleada
Quartelada

No que diz respeito à *memória dos discursos*, o poema em tela faz apelo a representações sociodiscursivas partilhadas em torno de uma época – década de 60 do século XX –, pautadas em saberes de conhecimento sobre o período da Ditadura Militar no Brasil e em saberes de crença sobre as opiniões circulantes a respeito do que esse período representou para uma nação submetida a poder ditatorial. Atento ao percurso da leitura mediada, o aprendiz é orientado a

colocar em cena o fato de o ano de 1967 inserir-se numa fase antidemocrática brasileira, após o Golpe Militar de 1964, e a julgá-la como momento de grande luta velada por liberdade de expressão. Nesse caso, a leitura depende do acionamento do que Charaudeau (2018) designa por inferências centrífugas (externas) interdiscursivas (vinculadas aos saberes de crença e de conhecimento).

Quanto à *memória das situações de comunicação*, apela-se ao reconhecimento do lugar situacional em que o texto sob leitura se insere. Esse lugar situacional, organizado de acordo com um dispositivo comunicacional que o normatiza, define que o leitor tenha uma expectativa de troca, a estabelecer um contrato de reconhecimento, que, segundo Charaudeau (2008), é condição recíproca e diferenciada do sentido. Tratado pela poesia, o discurso político sobre o cenário de um Brasil ditatorial é passível de interpretação diferente em comparação à apreendida de uma conversa amigável ou de um debate, por exemplo. Na produção poética de José Paulo Paes, entrevê-se uma síntese político-social do Brasil de 60, tingida por uma intenção crítica e costurada sob uma forma experimental. Também, nesse momento, a atividade interpretativa acaba por acionar inferências denominadas centrífugas (externas) situacionais (ligadas às circunstâncias da enunciação) (CHARAUDEAU, 2018).

Portador de uma *memória das formas de signos*, o leitor em desenvolvimento é encaminhado a ver o texto segundo *maneiras de dizer*, interessando em como o texto diz o que diz, com base no acionamento de inferências ditas centrípetas (internas) (CHARAUDEAU, 2018). O julgamento acionado pelo leitor sobre o texto “À moda da casa” é, nesse sentido, de ordem estética. A referida forma experimental é descortinada pela leitura das palavras isoladas e dos trocadilhos que constroem a coerência textual. O próprio título desencadeia no leitor – que está em situação interacional – a *memória das formas dos signos* para que construa o sentido de que o poema, à maneira da expressão inserida em cardápios (em um movimento intertextual), insinua como tudo acontecia no Brasil naquele momento. E essa insinuação é feita com contorno crítico, pela mistura, sobretudo, dos campos semânticos: da gastronomia à política.

Nessa trajetória entre os campos semânticos em contínuo, flagra-se, principalmente, no escopo de uma enunciação restrita, isto é, visualizada em termos microestruturais, a projeção de um efeito de sentido bifurcado para o termo “marmelada”. Sob a ótica da culinária brasileira, a palavra contribui para retratar culturalmente o Brasil no âmbito do modo de organização descritivo; do ponto de vista político, atesta as combinações inescrupulosas que estão na base da implantação do regime militar no país, como o “financiamento” do futebol (“goleada”) para propagação de uma imagem positiva do governo militar (“quartelada”), pelo viés do modo

argumentativo de organização do discurso. O cenário político brasileiro da época busca aliar sua imagem à da seleção brasileira, para angariar a aprovação da população. Como alienadores do povo, os “ingredientes” do governo militar, uniformizados em torno do sufixo -ada (indicador de “provido de”), são servidos “à moda da casa”, tática (“feijoadá”, “marmelada” e “goleada”) – comida e futebol como instrumentos de alienação – e veladamente (“marmelada” e “quartelada”) – como meio de repressão aos inimigos do governo militar.

No que concerne à multimodalidade, ainda que o texto analisado seja, em contínuo, um exemplar de gênero menos *visualmente informativo* (DIONÍSIO, 2011), a disposição gráfica das palavras no poema em tela – todas polissílabas, finalizadas em -ada e listadas, verticalmente, como pratos/ingredientes – é semioticamente relevante no alcance dos efeitos de sentido acima pontuados, sobretudo na relação com o título do texto: *À moda da casa*. A tímida organização multimodal do poema de Paes (1967) evoca, como já mencionado, o arranjo imagético próprio de pratos listados em cardápios ou de ingredientes, em receitas culinárias. E essa imagem visual, em consonância com a parcela verbal, sugere a representação de Brasil que se almeja sustentar.

Em suma, o que toda essa análise procura evidenciar é que o texto, lido sob o enfoque de uma contribuição teórica da área do discurso, é vislumbrado tanto consoante sua configuração linguística – timidamente multimodal – quanto em conformidade com seu funcionamento enunciativo-discursivo, atravessado por questões sociopolíticas e culturais. Em interface com o eixo enunciativo, social, histórico, cultural, enfim, discursivo, cabe à esfera linguística – em semiose verbo-visual – materializá-lo. No caso do texto de José Paulo Paes (1967), as escolhas mórficas em -ada importam como indícios de uma visão de mundo que se deseja instaurar, em determinada situação comunicativa, deixando evidente a argumentatividade do texto. E esse potencial argumentativo da construção textual só é apreendido quando, de produto, o texto passa a ser concebido como uma produção, isto é, como um evento dinâmico a envolver, para a construção do sentido, não só o autor, mas, sobretudo, o leitor.

Assim, reafirmamos que, diante da análise proposta, que é uma possível dentre outras, os textos, para serem lidos globalmente (considerando, claro, a própria multimodalidade da escrita), não podem prescindir do leitor e de suas memórias. Exposto à trama textual e discursiva, o leitor deve ser orientado a acionar sua tripla memória para o processo de construção e negociação do sentido, uma vez que o sentido não é fixo, não está no texto, nem é previamente dado (KOCH; ELIAS, 2009).

No escopo da própria Teoria Semiociológica do Discurso, essas memórias correspondem a três distintas competências (CHARAUDEAU, 2001) às quais os leitores recorrem, na encenação comunicativa, para preencher as muitas lacunas dos textos.

À *memória dos discursos* corresponde uma *competência semântica*, que exige do sujeito que comunica uma aptidão para produzir sentido, circunscrito às coerções situacionais, aos saberes de conhecimento e de crença supostamente partilhados pelos coenunciadores. À *memória das situações de comunicação* corresponde uma *competência situacional*, que determina ao sujeito construir seu discurso em função da identidade dos parceiros da troca, da finalidade de cada situação, da temática em jogo e das próprias circunstâncias materiais. À *memória das formas de signos* corresponde uma *competência semiociológica*, que exige do sujeito que comunica estar apto a lidar (“manipular-reconhecer”) com as categorias da língua (“formas dos signos, suas regras de combinação e seu sentido”) em função das formas de organização da encenação do ato de linguagem e de seus objetivos correspondentes (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 102).

Essas várias *competências* constituem, na visão de Patrick Charaudeau (2008), o que designa por *competência discursiva*. A articulação estreita entre os três tipos de *memória* enseja uma associação entre as *competências semântica, situacional e semiociológica* e as coloca em funcionamento para a produção de atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social.

Em diálogo com Cosson (2010), é possível também correlacionar as referidas *memórias* e as correspondentes *competências*, postas em uso na atividade de leitura orientada, à tripla taxonomia *texto, contexto e intertexto* (em sentido amplo). Aplicando-a aos textos dos diversos domínios discursivos, verifica-se que, na trajetória de uma interpretação mediada, o professor pode aplicar essa proposta tridimensional ao trabalho com a leitura em sala de aula. Para a leitura da obra em si mesma, isto é, do *texto*, aciona-se no aluno sua *memória das formas de signos* para apreensão de efeitos de sentido via *competência semiociológica*; para a leitura do texto em *contexto* – considerando que as produções textuais são também sócio-historicamente determinadas –, mobiliza-se no aluno uma *memória das situações de comunicação* com vistas à produção de efeitos de sentido pela aplicação de conhecimentos de uma *competência situacional*; por fim, para a leitura das produções textuais como *intertexto/interdiscurso*, apela-se à *memória dos discursos*, com base nos saberes de conhecimento e de crença, ou seja, na diversidade de conhecimentos trazidos pelo aluno, que o interpelam ao acionamento de uma *competência semântica*.

Na continuidade desse raciocínio que relaciona *memória-competência-texto/contexto/intertexto* (em sentido amplo), reavemos o conceito de texto como formado por uma série de atos de linguagem (macroatos de linguagem), dependentes da visada que lhes é conferida por seu criador, em uma situação de comunicação que lhes deu origem (MACHADO, 2008, p. 184). Esse “criador” se vê obrigado a transitar, estrategicamente, entre restrições e liberdades, experimentando, na imagem sugerida por Charaudeau (2004, p. 29), a obediência às regras de uma expedição e a transgressão de uma aventura. Nesse sentido mesmo, retomamos três pontos essenciais da teoria proposta por ele e do apresentado em Ribeiro (2016, p. 65), fundados, agora, na atualização das seguintes associações:

Quadro 1: Texto – forma, situação e discurso

Produção textual	Abordagem
Ato de linguagem	Materialidade significante e construção linguística (restrições formais) TEXTO
Produzido em situação contratual	Finalidade e visada enunciativa, identidade dos parceiros, propósito temático e circunstâncias materiais particulares (restrições situacionais) CONTEXTO
Originário em um sujeito	Sobredeterminado em parte pelas propriedades da situação comunicativa e em parte pelas propriedades singulares de sua intervenção (restrições discursivas) INTERTEXTO/INTERDISCURSO

Fonte: Adaptado de Charaudeau (2004)

O quadro demonstra que, sob relações contratuais, as produções de sentido, inevitavelmente, circunscrevem-se a restrições formais, situacionais e discursivas. Nas práticas sociais de comunicação, essas restrições devem ser consideradas e reconhecidas para que ocorra, de fato, a interação. Ao assumir a posição de mediador de leitura, o professor deve orientar o leitor em formação a – em seu caminho de compreensão responsiva e interpretação criativa –, mediado pela proposta tridimensional sugerida por Cosson (2010), acionar a sua tripla memória e recorrer às três competências essenciais à produção/interpretação/compreensão de “atos de linguagem, portadores de sentidos e de vínculo social”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 8).

Por fim, resta dizer que, neste trabalho de mediação, é preciso também que o professor-mediador, para além de suscitar em seus alunos a emergência de uma tripla competência discursiva, esteja atento à emergência de uma que o “capacite a apreender o sentido-sensação emanado pelo texto”. (FERES, 2010, p. 127). Em outros termos, na atividade de leitura, sobretudo a da leitura literária, faz-se necessário pôr em cena uma competência fruitiva, assim

cunhada por Feres (2010). Para a autora, essa competência refere-se a habilidades sobre as quais o leitor deve ter domínio “não só para perceber as sensações provocadas pelas estratégias analógicas articuladas na tessitura textual, como também para criar um ‘estado de aceitabilidade favorável’ a fim de se deixar afetar interiormente pelo texto”. (FERES, 2010, p. 127).

Sobretudo, para fruir, o leitor, além de acionar habilidades situacionais, discursivas e semiolinguísticas, tem de se colocar em identificação com aquele coenunciador projetado pelo texto, imaginado como um sujeito envolvido pelas experiências contadas e pelas construções originais, principalmente as poéticas.

Nesse sentido, ainda, é válido dizer que: (i) uma “seleção de textos que desconsidere os leitores em formação”; (ii) “a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores”; (iii) a ausência, enfim, de um trabalho que acolha esses estudantes em atividades de leitura podem, segundo Geraldi (2013, p. 47), colocar em xeque o referido “estado de aceitabilidade favorável”. Podem, enfim, acabar por inibir a emergência da necessária competência leitora.

Para arrematar

Neste artigo, o objetivo primordial foi o de destacar o ponto central da mediação do professor na prática de leitura, focalizando, sobretudo, as estratégias linguístico-discursivas dos textos – no âmbito de um contínuo informativo visual de gêneros escritos – e as habilidades e memórias que, em correspondência, devem ser acionadas para uma leitura competente, sobretudo em cenário contemporâneo.

Sustentamos que o leitor em formação deve ser implicado no ato de ler por uma orientação que o conduza a pôr em cena, no escopo da multimodalidade constitutiva dos textos, uma memória multifacetada – discursiva, situacional, formal; uma orientação que o possibilite trafegar pelo texto em contexto e intertexto/interdiscurso; enfim, uma condução que o desperte também para uma competência fruitiva.

Acreditamos que, assim, ele consiga, de fato, “conhecer as coisas” – por compreendê-las, por senti-las – ao movimentar-se sobre o circuito textual sinuoso de uma “volta toda”.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 231-262.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.8, n.2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours: éléments de sémiolinguistique – théorie et pratique*. 1. ed. Paris: Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. 1. ed. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista interamericana de estudios del discurso – ALED*, v.1, n. 1, p. 7-22, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. 1. ed. Belo Horizonte: NADE/FALE-UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução Ângela M. S. Corrêa. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coordenação da equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In: ACHARD-BAYLE, G.; GUÉRIN, M.; KLEIBER, G.; KRYLYCHIN, M. (Orgs.). *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Limoges: Les Éditions Lambert-Lucas, 2018. p. 21-55. Disponível em português em: <https://ciadrj.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/ARTIGO-CHARAUDEAU-2019-3.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coordenação). *Literatura*. Vol. 20. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARXOSKI, B. G. & BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 138-152.

FERES, Beatriz dos Santos. Competência para ler com emoção. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (Org.). *As emoções no discurso*. Vol. 2. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 123-140.

FERES, Beatriz dos Santos. O ato de ler numa perspectiva interativa: os níveis de construção de sentido dos textos. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa (Org.). *Leitura e formação do leitor: cinco estudos e um relato de experiência*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 29-42.

FERES, Beatriz dos Santos. Da interpretação à compreensão de textos. In: XAVIER, Glayci; REBELLO, Ilana; MONNERAT, Rosane (Org.). *Semiolinguística aplicada ao ensino*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 25-48.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, Ida Lúcia. As palavras de uma Análise do Discurso. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander (Org.). *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 177-198.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

PAES, José Paulo. *Anatomias*. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

PAULA, Luciane de; SERNI, Nicole Mioni. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*. Dourados, MS, v. 11, n. 25, p.178-201, jan./jun. 2017.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 239-258.

PERINI, Mário. *Gramática Descritiva do Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. 1. ed. São Paulo: 34, 2009.

RIBEIRO, Ana E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Patricia Ferreira Neves. Práticas de leitura mediada no ensino básico: entre situações, sentidos e formas. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa (Org.). *Leitura e formação do leitor: cinco estudos e um relato de experiência*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 55-72.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SARAMAGO, José. Depoimento no documentário Janela da Alma. In: JARDIM, João; CARVALHO, Walter. *Janela da Alma*. Europa Filmes, 2001.