

CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E MULTISSEMIÓTICA NO GÊNERO CARTUM

MEANING-MAKING AND MULTISSEMIOTIC CAPACITIES IN THE CARTOON GENRE

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20164

Adair Vieira Gonçalves¹

Mariolinda Rosa Romera Ferraz²

Felipe da Silva Foganholo³

Resumo: Este trabalho, de viés qualitativo-interpretativista, e cunho documental, amparado teórica e epistemologicamente no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visa analisar as potencialidades das capacidades de significação e multissemióticas para a compreensão dos aspectos multimodais nos gêneros quadrinizados, em particular, num cartum de Quino, contido no livro “Cada um no seu lugar”, selecionado a partir de reflexões sobre o capitalismo e as relações de poder e ideologias implícitas nesse sistema. Os resultados permitem ratificar o cartum como gênero multimodal potencializador da leitura reflexiva e instrumento formativo de crítica social, sobretudo se se aplicarem os descritores das capacidades de linguagem em cena na análise.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; gênero multimodal cartum; capacidades de significação; capacidades multissemiótica.

Abstract: This qualitative-interpretative and documentary study, theoretically and epistemologically grounded in Sociodiscursive Interactionism (SDI), aims to analyze the potential of meaning-making and multisemiotic capacities for understanding multimodal aspects in comic book genres, particularly in a cartoon by Quino, contained in the book "*Cada um no seu lugar*" (*Gente en su sitio*/People in their place), selected based on reflections on capitalism and its power relations and ideologies. The results confirm the cartoon as a multimodal genre that enhances reflective reading and serves as a formative instrument for social critique, especially when the descriptors of language skills in the analysis are applied.

Keywords: Socio-discursive Interactionism; multimodal cartoon genre; meaning-making capacities; multisemiotic capacities.

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa; Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: adairconcalves@ufgd.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4998-9692>.

² Doutoranda em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS. E-mail: mariolinda.ferraz1970@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3897-0411>.

³ Bacharel em Psicologia; Graduando em Letras, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: felipefoganholo12@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0785-7688>.

Introdução

Baseando-nos em aportes teórico-metodológicos da ciência do humano, o Interacionismo Sociodiscursivo (daqui para frente, ISD), propomos discutir neste artigo os fundamentos epistemológicos de texto, gêneros textuais, folhado textual, modelo teórico/didático, capacidades de linguagem e utilizar tais aportes tanto na análise de um exemplar do gênero textual cartum quanto na aplicação dos descritores das capacidades de significação e multissemiótica.

O ISD tem sua origem na Universidade de Genebra, sob mentoria central de Jean Paul Bronckart e didatização de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. No Brasil, tem sido amplamente divulgado desde os tempos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e expandido por diversos Grupos de Estudos e Pesquisa do sul ao norte brasileiros. Trata de uma ciência, cujas perspectivas epistemológicas são sistemáticas e densas, interrelacionando-se com a filosofia, psicologia, sociologia, retórica, pedagogia, linguística, ora acolhendo-as, ora refutando seus conceitos ou, ainda, resignificando-os.

Em sua máxima, o ISD afirma que a linguagem é principal fator de desenvolvimento humano (Bronckart, 1999; 2006), visto que toda ação de linguagem, ou seja, toda produção textual, quer seja verbal oral ou escrita quer multimodal e/ou multissemiótica, acontece em um evento comunicativo (Ricouer, 1988; 2000).

O entendimento desses eventos e a necessidade de adequação a eles engendram o texto em si, posto que este “nasce” em/de contextos físico e sociossubjetivo perpassados, sobretudo, pela dialogia (Bakhtin, 2004) e pela semiotização sócio-histórica-cultural. Além disso, em tais contextos transitam mecanismos simbólico-discursivos que exigem uma apreensão semiótica dos sentidos. As semiotizações assimiladas, então, intendem o desenvolvimento humano, pois, a cada novo processo de interação, captação e adoção dos referidos mecanismos em uma ação linguageira, há uma (re)configuração das capacidades de linguagem.

Quando o ISD chegou ao Brasil, no final da década de 80, evidenciavam-se, especialmente, três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Na segunda década do século XXI, os estudos foram ampliados e duas novas capacidades – de significação e multissemiótica – passaram a configurar entre as concepções epistemológicas dessa teoria, por conseguinte, no processo de análise de textos. Essa “atualização” epistêmica imprime um processo de solidificação das novas capacidades e de produção de investigações sobre elas. Nessa direção, portanto, propomo-nos neste artigo responder a seguinte questão: como é possível aplicar os descritores

da capacidade de significação e da capacidade multissemiótica na análise do gênero textual cartum e quais os efeitos dessa aplicação?

Quanto à análise de textos, o ISD defende a análise descendente, ou seja, o olhar investigativo dos sentidos produzidos deve partir dos elementos socio-historicamente contextuais (nível macrosocial) em direção aos elementos psicolinguísticos (nível micropsicológico). De igual forma, recomenda ferramentas específicas para a transposição didática, avaliação e reescrita de textos, respectivamente, sequência didática e lista de controle das quais, porém, não trataremos neste artigo⁴.

Prenunciamos que o exemplar empírico analisado é um texto multissemiótico, do cartunista Quino, que faz parte da compilação de cartuns desse autor publicada no livro “Cada um no seu lugar”, pela Editora Martins Fontes, em 2005⁵. De um lado, a seleção do gênero cartum se deu por dois motivos: (1) encontrar gêneros multimodais que tratassem, ainda que implicitamente, das relações de poder e ideologias capitalistas; (2) perceber o discurso, revelado em imagens, silêncios e subentendidos, nos gêneros multimodais quadrinizados. Por outro lado, é inegável que a seleção do cartum em tela tem um caráter subjetivo; acima de tudo, porém, o olhar dos autores percebe no exemplar o que se buscava.

Para executar nossa tarefa e elucidar a epistemologia adotada, organizamos o artigo em três partes. Na primeira parte, revisitamos aspectos conceituais de texto, gênero textual, capacidades de linguagem. Na segunda parte, dedicamos atenção aos pressupostos do ISD sobre o folhado textual, levantando os elementos estáveis do gênero cartum e produzindo o modelo teórico/didático deste. Na terceira parte, analisamos um exemplar do gênero cartum, destacando o uso das capacidades de significação e multissemiótica neste processo. Por fim, numa breve consideração, a qual não se investe de qualquer valor de palavra final, reconhecemos, no que tange ao trabalho com gêneros textuais, que o ISD se configura como norte significativo e produtor para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sobretudo para a formação integral de agentes produtores e receptores de texto em diversos gêneros e modalidades e, no que concerne ao gênero cartum, entendemos que ele constitui um

⁴Aos interessados em ampliar conhecimentos sobre sequência didática e lista de controle, remetemos à leitura da dissertação “Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia” (Ferraz, 2012), disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/599> entre outros artigos científicos dos dois primeiros autores.

⁵ Em recente pesquisa virtual, encontramos a obra completa para *download* em pdf, no site *pdfcoffee*. <https://pdfcoffee.com>.

instrumento formador de leitores críticos e potencializador de competências e habilidades de leitura.

1 Concepção de texto, gênero textual e capacidades de linguagem.

No quadro epistemológico do ISD (Bronckart, 1999), fundamentado na perspectiva sócio-histórica da linguagem (Vygotsky, 1991; Bakhtin/Voloshinov, 2004), texto equivale a produções articuladas numa situação de comunicação, ou seja, **“toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (Bronckart, 1999, p. 71, grifo do autor).

Nesse sentido, texto é o constructo das atividades de linguagem (nível macrossocial), isto é, da interação social, articulado às necessidades de comunicação dos indivíduos (nível micropsicológico), materializado em múltiplos modos, a saber: texto verbal oral, texto verbal escrito, textos multimodais⁶, também chamados de multissemióticos.

A estabilização da materialidade textual, a constante recorrência de contextos de produção, as recidivas de objetivos configuram os gêneros textuais. Em outras palavras, por gênero textual entende-se uma forma estável de enunciado condicionada pelos/aos contextos de produção, sócio-históricos, ideológicos, sendo os principais fatores de classificação “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (Bakhtin, 2003, p. 262).

Antes de prosseguirmos no detalhamento dos fatores de classificação dos gêneros textuais, entendemos necessária uma distinção entre gênero de texto e gênero do discurso, já que o ISD se apoia em Bakhtin e este fala de gênero do discurso e Bronckart (1999) emprega o termo gênero de texto.

Em primeiro lugar, a ciência genebrina entende que o discurso se materializa no texto; logo, é neste que se desvela aquele. Em segundo lugar, o ISD foca a análise descendente nos aspectos textuais (na materialidade do texto); o que leva ao entendimento de que,

⁶ Textos multimodais são constructos decorrentes de ações de linguagem, materializados com o uso de elementos não verbais, explicitamente, articulados (ou não) a elementos verbais. Entre os elementos não verbais, encontram-se: o próprio plano textual global ou silhueta do texto (por exemplo, o poema concreto), o layout da página (por exemplo, o jornal impresso, o jornal virtual), recursos paralinguísticos (por exemplo, letras capitulares, grifos, itálicos), elementos sinestésicos (sons, texturas, cores, odores e aromas) e cinestésicos (gestos, movimentos). Além disso, à multimodalidade coadunam-se extratos do mundo digital, por exemplo: layout do suporte, ocorrências verbo-visuais de pesquisa, links e hiperlinks, etc. Resumidamente, textos multimodais são aqueles que utilizam mais de um código em sua produção/recepção; logo são multissemióticos, pois materializam-se com elementos semióticos, produtores de significado.

aparentemente, não se dedicava, à observação categórica do discurso⁷, enquanto matéria ou produto substancial de expressões ideológicas, sócio-histórica, culturais, condicionadas pelas situações de comunicação. Em terceiro lugar, num aparente paradoxo, discursivamente, tal ciência privilegiava a textualidade, isto é, vasculhava a materialidade da linguagem, concretizada em textos empíricos e, nesses, percebia o discurso. Por tudo isso, o ISD nominaliza gênero de texto em vez de gênero do discurso.

Contudo, a inserção das capacidades de significação e multissemiótica ao aporte teórico do ISD cria categorias de análise dos elementos discursivos (ideológico, econômico, sócio-histórico-culturais) e multimodais, invalidando, de um lado, afirmativas de que esta ciência não observa o discurso e, de outro lado, ecoando a proposição a respeito da materialização do discurso no tecido textual.

Feita a distinção, passamos ao detalhamento dos fatores de classificação dos gêneros de texto. Por conteúdo temático entende-se o domínio de sentido de que se ocupa o gênero, ou seja, é o recorte utilizado pelo agente produtor dentre tantas possibilidades⁸ de abordagem de um tema; já o estilo está relacionado ao efeito de eleição, de seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (acrescentamos, aqui, os multimodais, já que nos dedicaremos à análise de um texto multissemiótico; logo, multimodal); e a construção composicional, ou encadeamento, refere-se ao modo de organizar o texto, isto é, de estruturá-lo linguisticamente e discursivamente.

Dessa maneira, os gêneros textuais tornam indissolúvel a relação ação-linguagem-pensamento, porquanto unem o nível macrossocial e o micropsicológico, e refletem e refratam as situações de comunicação e as mudanças sócio-históricas de interação (Rojo, 2006), fazendo surgir novos gêneros ou desaparecer outros, de acordo com a atualização de contextos sociocomunicativos (Bronckart, 1999) e/ou instituição de novos contextos, estabelecendo, então, o sentido dos textos não apenas pelos aspectos linguísticos, mas, especialmente, pela soma deles aos contextos de comunicação, conforme afirma o mentor do ISD: “a significação de um texto não pode ser diretamente inferida de sua materialidade linguística, implicando, necessariamente, uma referência às instâncias externas” (Bronckart, 1999, p. 144).

⁷Em Bakhtin (2003), a concepção de discurso é ampla, complexa, entremeada por vários elementos. Sobretudo, o filósofo russo, adota explicita e preferencialmente o termo enunciado.

⁸Todo texto tem uma raiz. Segundo Bakhtin (2003), o texto nasce do diálogo com outros textos/discursos. Ele é resposta e, ao mesmo tempo, ponto de partida de outros textos. A esse fenômeno, esse filósofo denomina dialogismo. Por isso, dizemos que há um universo de possibilidades para a produção do conteúdo temático. O recorte feito pelo agente produtor de um texto, isto é, o conteúdo temático, instaura o ineditismo do texto.

Essa coordenação de elementos constitutivos dos gêneros textuais necessita ser compreendida, já que a semiotização deles não só dá origem aos gêneros, mas também ancora (1) a modalização do próprio gênero, (2) a produção dos sentidos do texto, (3) acima de tudo, o desenvolvimento humano. De acordo com o psicolinguista genebrino,

As representações semiotizadas são, em outros termos, os produtos de uma ‘colocação em interface’ de representações individuais e coletivas. Essa semiotização introduz, além disso, uma **distância** nas relações que os organismos humanos mantêm com o meio; este não é mais a única instância de controle das representações. Essa distância, por sua vez, torna possível a **autonomização** das próprias produções semióticas [...]. Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros** (Bronckart, 1999, p. 35, grifos do autor).

Todo percurso linguístico-discursivo-semiótico e interativo de produção textual forja, essencialmente, os gêneros textuais. De um lado, um percurso mais “pessoal”, menos formal, cuja interação entre os interlocutores seja mais imediata e implicada, faz surgir os gêneros primários, os quais se caracterizam mais propriamente pelo seu caráter oral, ou seja, por evidenciar mais claramente ser uma réplica a outros textos, por exemplo: as conversas em casa, o diálogo entre namorados, o atendimento ao telefone, uma saudação, um bate-papo presencial ou virtual. De outro lado, de percursos contextuais mais formais rompem os gêneros secundários (Bakhtin, 2003), também denominados gêneros ideológicos, pois resultam de circunstâncias enunciativas mais complexas, cujo sentido emerge das interrelações entre os sujeitos da enunciação, do contexto de produção e dos “pactos” sócio-histórico-político-culturais. Por exemplo: o romance, o texto publicitário, os artigos científicos, a reportagem, a notícia jornalística oral ou escrita, palestras, debates, entrevistas, exposição oral, entre outros.

Além disso os gêneros secundários também podem ser considerados extensão dos gêneros primários. Um recado, antes deixado à mão sobre a mesa de um escritório, por exemplo, hoje foi atualizado no formato de e-mail, o qual, por sua vez, adquire semiotizações mais complexas que seu precursor.

O filósofo russo da linguagem distingue os gêneros na seguinte afirmação:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades [...]. A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia) (Bakhtin, 2003, p. 264).

Apesar dessa, aparente, naturalidade do surgimento e/ou reconfiguração dos gêneros, no processo ensino-aprendizagem, é preciso deixar claro os contextos de produção (ou situações comunicativas) para que os alunos os reconheçam e, desse modo, produzam textos com mais autonomia e proficiência. Nessa direção, a situação comunicativa é ponto crucial para o ensino-aprendizagem dos gêneros. Segundo os autores genebrinos que se debruçaram (e, ainda discutem) a vertente didática do ISD, na escola,

[...] a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendida pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 78).

Quanto ao desenvolvimento da autonomia e proficiência dos alunos, o ISD, revisitando o interacionismo social de Vygotsky (2001; 2007), conforme Figura 01, preceitua cinco capacidades de linguagem, a saber: capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva; capacidade de significação; capacidade multissemiótica. Elas dizem respeito a habilidades desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas pelos alunos a partir do estudo de um gênero de texto. Num triplo caminho (antes, durante e depois do processo de ensino-aprendizagem), o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento de habilidades está intrinsecamente ligado ao ciclo vygotskyano de desenvolvimento.

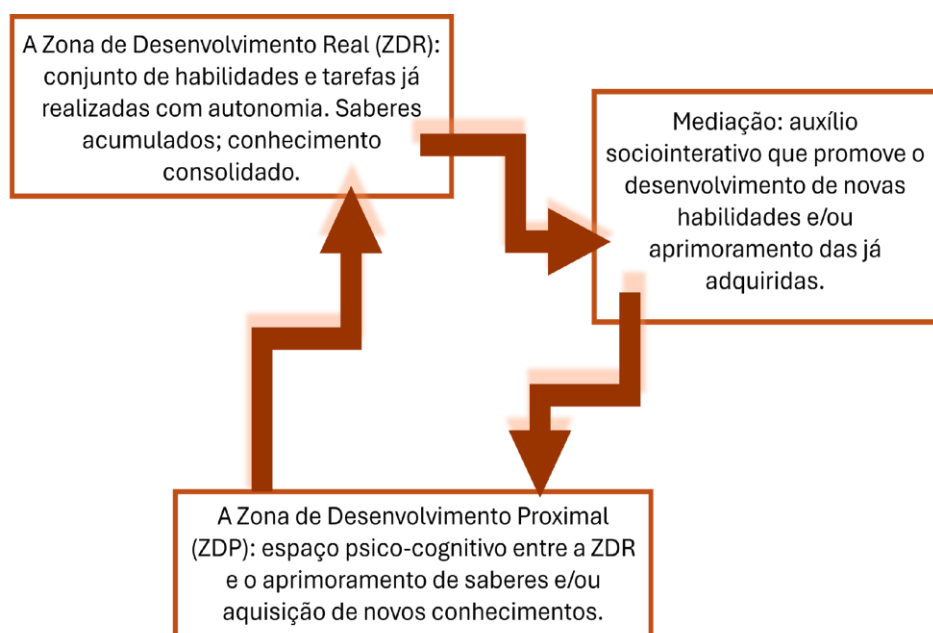


Figura 01: Representação cíclica das funções do desenvolvimento (Vygotsky, 2001; 2007)
Fonte: Elaboração dos autores, Dourados, 2025.

Os conhecimentos que um aluno já tem sobre produção de texto, sobre determinado gênero, sobre a esfera de circulação deste, sobre o evento comunicativo (ou contexto de produção) em que ele se materializa, sobre os elementos estáveis, sobre coemissores⁹ do texto e os papéis que estes desempenham, entre outros aspectos, fazem parte da zona de desenvolvimento real (ZDR).

Na escola, por meio de um ensino sistematizado (o ISD propõe a ferramenta sequência didática de gênero) pelo qual se executem atividades que decompõem ou (re)compõem os mecanismos constitutivos do gênero, seus propósitos comunicativos, o percurso de produção, as formas e meios de recepção, e o circuito de geração de sentido, e, em cujo processo, o professor é o mediador para o aprimoramento e/ou aquisição de saberes sobre o texto/gênero, o aluno poderá transpor a ZDR e ir em direção à zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Esse processo é ciclicamente contínuo, conforme mostra a Figura 01. É nessa direção que, nos termos do ISD, acontece o desenvolvimento pela linguagem; afinal, (1) os indivíduos apropriam-se das múltiplas semioses linguístico-discursivas e (2) aprimoram-se as cinco capacidades de linguagem, das quais passaremos a tratar no subtópico que segue.

1.1 Capacidades de linguagem

A partir da primeira década do século XXI, pesquisadores do ISD têm se dedicado ao estudo dos gêneros textuais, considerando cinco capacidades de linguagem. Apesar de não aplicarmos, neste trabalho, as três capacidades iniciais na análise do cartum, descrevemo-las em linhas gerais, a fim de situar o leitor no quadro teórico adotado e explicitar os fundamentos que orientam a presente investigação.

A capacidade de ação diz respeito, especialmente, às habilidades dos agentes produtores de performar enunciadores, reconhecendo os contextos físico e sociossubjetivo de produção. Em outras palavras, significa agir languageiramente tendo por balizadores da ação os coemissores (emissor e receptor), o papel social de cada um, o objetivo da interação, o tempo-espço de execução da ação de linguagem.

⁹O termo coemissores não é bronckartiano. Na sua principal obra sobre o ISD, “Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo” (Bronckart, 1999), este estudioso suíço adota os termos emissor, emissor-enunciador, agente-produtor, autor, para referir a quem produz um texto; a quem o recebe, ele chama receptor ou destinatário. Quando fala dos dois ao mesmo tempo, ele usa o termo agentes-verbais. Coemissor, é uma denominação usada para referir aos agentes-verbais ou mesmo a diversos emissores de um mesmo texto – por exemplo, um seminário, uma canção, uma entrevista radiofônica (Oliveira; Pereira, 2023). Considerando que a capacidade de significação pondera sobre os elementos ideológico, econômico, sócio-histórico-culturais, entendemos que o termo coemissor(es) é perfeitamente aplicável, já que aspectos dialógicos estão presentes no enunciado.

A capacidade discursiva diz respeito aos arranjos do texto/discurso. Desenvolvê-la corresponde ao desenvolvimento de aspectos psicolinguísticos e cognitivos de seleção lexical, de organização e sequenciação do texto, de implicação (envolvimento, aproximação) ou autonomia (afastamento, distanciamento) com o que é produzido. Em síntese, trata do processo de (auto)responsabilização e/ou (des)responsabilização com o conteúdo temático.

A capacidade linguístico-discursiva refere à organização formal do texto, ou seja, à adequação da produção do texto/discurso não somente às normas da língua em uso, mas também à compreensão dos usos dos mecanismos de textualização – coesão verbal e nominal, coerência, conexões (sintagmas nominais, sua referência e outros conectores). Ainda, a essa capacidade correlacionam-se as vozes aplicadas no texto (do autor, de personagens, de instituições sociais) e as modalizações, as quais, em suma, concernem aos modos de dizer, revelados por locuções verbais ou tempos verbais estáveis do gênero, conjunções, preposições ou locuções conjuntivas e prepositivas, ao uso de advérbios, entre outros elementos mais formais da língua.

Antes de prosseguir no detalhamento das duas capacidades em cena neste trabalho, cabe esclarecer que (1) o conceito da capacidade de significação tem sido desenvolvido desde 1987, quando Bronckart escreveu um artigo específico sobre a interação, discurso e significação; (2) a partir da segunda década do século XXI, em solo brasileiro vários pesquisadores dedicam-se à expansão desta capacidade (entre eles, Cristovão; Stutz, 2011; Souza; Stutz, 2019; Cristovão; Barros, 2024); (3) a capacidade multissemiótica foi proposta pelo próprio Joaquim Dolz (2015), de Genebra, e; (4) pela voz deste genebrino, o conceito chegou ao Brasil, numa conferência de abertura do Seminário Internacional Escrevendo o Futuro, realizada em 22 de junho de 2015; (5) a potencialização do uso de ferramentas digitais, por conseguinte, formas atualizadas de produção, recepção e veiculação de texto, fomentaram um repensar sobre as capacidades de linguagem e engendraram esses dois novos mecanismos de observação e aprimoramento das competências humanas para a produção textual.

A capacidade de significação, aparentemente, é mais ampla, porquanto contempla num nível hierárquico as outras três. Ela foi adicionada às outras para estimular a conscientização dos agentes produtores de texto sobre o contexto macro que fomenta uma ação de linguagem. O nível macro é composto “dos planos ideológico, econômico, sócio-histórico-cultural” (Cristovão; Barros, 2024, p.3).

Segundo Bronckart, a capacidade de significação “é ativada pelas representações e valores da interação social, aos quais se submete e pelos quais é controlada; logo, padece os

efeitos de sua inserção em um arquétipo discursivo e em uma posição determinada do plano de texto”¹⁰ (Bronckart, 1987, p. 49)

Na prática, ela verifica os fatores extralinguísticos e o dialogismo, os quais determinam a enunciação, visto que

[...] o processo de significação envolve a interconexão entre sentidos, o simbolismo, o apoio nos arquitextos e as ligações intertextuais, as representações, a estruturação do corpo ideológico-discursivo e a consciência de produtos culturais que imprimem suas próprias marcas (Souza; Stutz, 2019, p. 1130).

A nosso ver, a capacidade de significação soma elementos antes “diluídos” nas outras capacidades (sobretudo, na capacidade de ação), por exemplo, o “corpo ideológico-discursivo” (Souza; Stutz, 2019). Por vezes, estes aspectos pareciam até invisibilizados dado o foco na materialidade do texto.

A fim de sistematizar a análise textual, duas estudiosas brasileiras, Cristovão e Stutz, (2011), elencaram descritores que conduzem o olhar dos produtores, receptores e analistas dos gêneros, conforme mostra o Quadro 1.

- | |
|---|
| (1CS) Compreender a relação entre textos e formas de ser, pensar, agir, e sentir de quem os produz.
(2CS) Construir mapas semânticos.
(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem.
(4CS) compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.
(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade.
(6CS) Compreender as imbricações entre as atividades praxiológica e de linguagem.
(7CS) (Re)conhecer a sócio-histórica do gênero.
(8CS) Posicionar-se sobre as relações textos-contextos. |
|---|

Quadro 1: Descritores para análise da capacidade de significação.

Fonte: Cristovão; Stutz (2011, p. 23).

É inegável a aproximação entre a capacidade de significação e a capacidade de ação; porém a esta cabem, a priori, os elementos do contexto físico de produção; e àquela, os elementos do contexto sociossubjetivo e os aspectos macrotextuais, a saber: a nebulosa de

¹⁰ “*été activée sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale, et qui a subi les effets de son insertion dans un architype discursif, à une position déterminée du plan de texte*” (Bronckart, 1987, p. 49) - tradução parafraseada nossa.

gêneros, o tema do texto, o arquitexto, ou seja, um modelo de gênero advindo das esferas de comunicação, do “grau” de interação entre os coemissores e das possibilidades discursivas emergentes dos universos sociocomunicativos.

No artigo “Potencial das capacidades de significação na transposição didática em material da Olimpíada de Língua Portuguesa”, Cristovão e Barros (2024) revisitam os aspectos teórico-metodológicos do ISD, particularmente, no que se refere à capacidade de significação e aplicam-nos na análise do material da Olimpíada de Língua Portuguesa. Segundo as autoras, a proposição desta capacidade se deu “para dar conta do que entendemos por contexto macro ou mais amplo, isto é, dos planos ideológico, econômico, sócio-histórico-cultural que subjazem a uma situação de comunicação, uma ação de linguagem (Cristovão; Barros, 2024, p. 3).

Na sequência, as pesquisadoras afirmam que

[...] ao diferenciar atividade de ação, Bronckart [...] afirma que as ações são construídas a partir de uma atividade, ou seja, de um conjunto de pré-construídos coletivos. Essa construção se baseia na reflexividade do agente, que pode atuar como observador externo da atividade ou como participante, promovendo assim o desenvolvimento de uma consciência prática ou discursiva. Ainda sobre isso, o autor explica que há o plano dos pré-construídos na morfogênese da ação, que é formado por representações coletivas/conhecimentos e concebido pelas condições sócio-históricas das formações sociais. Apesar de asseverar não ser possível investigar os traços das numerosas e variadas atividades coletivas de uma formação social, elas são protótipos, referências para a ação, assim como os gêneros são modelos para a produção de textos (Cristovão; Barros, 2024, p. 4).

Na conclusão do artigo, elas deixam claro que as capacidades de significação

[...] constituem toda proposta que se ancora nas perspectivas (a) das práticas de letramento, necessariamente imersas em valores culturais e posições ideológicas; (b) da linguagem como prática social, em seu poder de reproduzir/representar elementos sócio-histórico-culturais, permeados por aspectos ideológicos; e (c) da criticidade e reflexividade como práticas problematizadoras para a compreensão de si e do mundo e para uma ação (linguageira e praxiológica) situada e informada no mundo (Cristovão; Barros, 2024, p. 19).

Aplicando tal conclusão ao gênero textual cartum, podemos dizer que a capacidade de significação observa a situação de produção desse gênero, a qual, por sua vez, pode emergir ou submergir das imagens e palavras/frases encontradas no quadro. Mas, sobretudo, é necessário que o leitor/receptor desse gênero (re)capture verticalmente, isto é, para além do disposto na materialidade textual, os motivadores da crítica, da argumentação multimodal; de igual modo, deve-se desvelar as (meta)narrativas provocadoras da produção; afinal, o referente e o contexto social constituem a capacidade de significação.

Antecipando interrogações respondidas, a análise que desenvolveremos a seguir, podemos perguntar: Qual o papel social do locutor (o homem na imagem)? Que tipo de interação ele mantinha com o coemissor, o “senhor” referenciado? Qual fato pode ter provocado sua irritação, revelada na palavra “imbecil”? Essas, entre outras questões, compõem o repertório para desenvolvimento e investigação da capacidade de significação.

Já a capacidade multissemiótica ou multimodal diz respeito à produção e identificação dos sentidos do texto, atentando aos elementos não verbais, tais quais layout, recursos paralinguísticos, imagens, sons, texturas, percepções, aliados ou não aos verbais (Pinto; Fonseca, 2023). Mormente, a proposição desta quinta capacidade se deu pela percepção do “contexto de multiletramentos e de letramentos digitais que envolvem e requerem a mobilização de relações de sentido que são estabelecidas entre múltiplas linguagens na constituição de significados/sentidos nos textos contemporâneos [...]” (Gomes; Barros-Mendes, 2023, p. 68).

Esses dois últimos autores, em análise de uma transposição didática do gênero notícia digital (contexto midiático, multimodal-semiótico), aplicada em uma turma de 7º ano, defendem que essa capacidade interfere tanto na produção quanto na análise dos gêneros textuais.

Outras duas pesquisadoras, que se dedicaram à análise das capacidades de linguagem, Jacob e Guimarães (2022), mas com foco nos gêneros orais, particularmente do gênero debate, articulando, em especial, a capacidade multissemiótica às prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), afirmam que ela tem por objetivo

[...] a aptidão de mobilizar e implementar, na ação de linguagem, os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No que corresponde aos gêneros orais, por exemplo, consoante Dolz, Schneuwly e Haller (2010), há os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição da iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração) (Jacob; Guimarães, 2022, p. 56).

Nisso percebemos que a capacidade multissemiótica adquire um estatuto de provocador das formas de dizer o que se diz e de precursor do sentido de um texto. Para sua percepção mais detalhada, é possível aplicar alguns descritores.

(1CSM) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero.

(2CSM) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos de sons, vídeos e imagens.

- (3CSM) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
- (4CSM) Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
- (5CSM) Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
- (6CSM) Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações locais importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajuda na construção de sentidos.
- (7CSM) Perceber/reconhecer de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compreensão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
- (8CSM) Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do projeto de design visual do texto multissemióticos através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto como leitura e sentidos.
- (9CSM) Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Por que isto existe ou acontece?; Qual é o seu propósito?; Aos interesses de quem serve?; Os interesses de quem são frustrados?; Como funciona esse discurso socialmente?; É necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

Quadro 2: Descritores para análise da capacidade multissemiótica.

Fonte: Gomes; Barros-Mendes (2023, p. 69).

Os descritores expostos no Quadro 2, indubitavelmente, contribuem para a percepção, emprego e análise dos elementos multimodais, os quais, aparentemente, ficavam relegados a um segundo plano, ou até apagados, nas constatações das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

No caso do cartum que analisaremos a seguir, as expressões faciais do sujeito que aparece na imagem, a repetição da imagem, os padrões no tecido das gravatas, a posição da mão, o uso (ou não) do terno e a repetição da frase conduzem ao sentido de que há uma relação instável e conflituosa entre os coemissores, os quais provavelmente exercem funções de empregado e empregador, em um serviço formal, entre outras percepções.

Tais semioses compõem os elementos estáveis do gênero. Portanto, na materialidade textual, devem ser observadas tanto no folhado textual quanto no modelo didático, termos do ISD que passamos a tratar no próximo tópico.

2 Folhado textual e modelo teórico/didático do gênero cartum.

Na perspectiva do ISD, a arquitetura do texto é “construída” em três camadas chamadas de folhado textual (Bronckart, 1999). São partes intrínsecas ao texto, superpostas umas às outras e codependentes entre si: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação. Elas também se interseccionam às capacidades de linguagem abordadas no tópico anterior.

Resumidamente, na infraestrutura desvelam-se (1) os contextos físico e o sociossubjetivo de produção; (2) os tipos de texto (ou sequências tipológicas), que dizem respeito às segmentações textuais; (3) os tipos de discurso, por sua vez, delimitados pelos mundos discursivos. Entendemos que se entremeiam nessa camada textual as capacidades de ação, de significação, discursiva e até a multissemiótica, se imagens, sons, cores, texturas, entre outros elementos multimodais, integram as sequências textuais.

Nessa direção, na nossa percepção, uma recomposição teórico-conceitual do ISD se evidencia: a de sequências tipológicas (ou tipos de textos). Afinal, questionamos: as sequências narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas, injuntivas, dialogal dão conta dos elementos multimodais/multissemióticos? A qual delas é possível articulá-los? Essas duas questões são bases para novas pesquisas.

Na segunda camada do folhado textual estão os mecanismos de textualização. Eles dão conta dos organizadores textuais, responsáveis pelas coesões nominal e verbal e pela conexão; logo, em princípio, estão articulados às capacidades discursiva e linguístico-discursiva. Porém, entendemos que a conexão, ou encadeamento textual, pode ser marcada também por elementos multimodais ou até pelo contexto de produção; no caso do cartum em análise, pela repetição da imagem e da frase, pelo uso do terno.

No caso das histórias em quadrinhos (HQ), gênero textual que dá origem ao cartum, os espaços entre um quadro e outro são significativos, carregados de silêncio e não-ditos, contudo, recuperados e recuperáveis pelo leitor/receptor dos gêneros quadrinizados (em quadros: cartum, charge, HQ, entre outros) por meio do seu conhecimento prévio de mundo, de sua memória e de aspectos multissemióticos. Nessa direção, interseccionam-se aos mecanismos de textualização, as capacidades de significação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica.

Na terceira camada do folhado textual estão os mecanismos enunciativos, que explicitam e mantêm os posicionamentos enunciativos, marcados pelas vozes e modalizações.

Referente às vozes, é importante destacar que elas são recuperáveis e/ou inferidas na sequência imagética do cartum. Elas fazem parte, então, do dialogismo do texto, que, a seu turno, no cartum em análise, pode ser configurado pelo silêncio, pela boca fechada, pela mão no queixo).

Além disso, infere-se que a voz retumbante na mente da personagem (emissor) causou-lhe desgosto, irritação, mal-estar, violência moral, enfim. De um lado, a frase repetida é a resposta a essa ofensa. De outro lado, infere-se também que, no ato do “contratempo”, o personagem tenha ficado em silêncio, tenha “engolido” o desaforo e, por algum motivo, planeja o, posterior, revide.

Quanto à modalização, é inegável que o uso da palavra “senhor” pode significar uma afronta, uma ironia, uma audácia ou, até mesmo, um xingamento. E o uso do “lhe” (formal na norma culta, mas quase em desuso) pode revelar que, apesar da ira, o sujeito tenta manter uma postura superior. Enfim, o folhado textual de um gênero textual é aporte para a produção do modelo teórico/didático, do qual trataremos no tópico a seguir.

2.1 O modelo teórico/didático do gênero cartum.

O modelo teórico/didático, no ISD, é o primeiro passo a ser dado para a prática pedagógica com gêneros textuais. Os outros dois processos que constituem a transposição didática são: a sequência didática e a lista de constatação¹¹. Referenciamos o termo modelo teórico/didático; todavia é necessário, em consonância às concepções do ISD, distingui-los.

O Grupo de Didática das Línguas, de onde procedem as orientações para a transposição didática do gênero, estabelece o termo modelo didático para o estudo que o docente faz do gênero para reconhecer-lhe os elementos estáveis e, em seguida, planificar uma sequência didática.

Barros (2012), Castellani e Barros (2018), Barros e Corrêa (2022), Barros e Gonçalves (2023) defendem o uso do termo modelo teórico de gênero em distinção ao modelo didático. Para os pesquisadores, o primeiro equivale ao estudo teórico, com base na literatura (referências bibliográficas) e em textos empíricos do gênero; o segundo, é um (re)estudo do modelo teórico, tendo como base também a primeira produção dos alunos, a fim de avaliar o que os alunos já sabem, o que precisa ser aprimorado, bem como de quais elementos estáveis eles se apropriaram

¹¹Pelo caráter objetivo deste artigo não desenvolveremos os aspectos teóricos relativos à sequência didática e à lista de constatação. Entretanto, esclarecemos que a primeira diz respeito às atividades sequencialmente planejadas para o ensino-aprendizagem de um gênero, e a segunda, à listagem dos elementos estáveis de um gênero, cuja função central é a avaliação formativa (Schneuwly; Dolz, 2004).

(ou não). Assim, aquele é precursor deste; e este é a base para a planificação de uma sequência didática, de acordo com essa autora.

Em se tratando do cartum, objeto de nosso olhar, à luz do ISD, sintetizamos o folhado textual deste gênero, por conseguinte, seu modelo teórico, da seguinte forma:

a) Quanto à infraestrutura: o gênero cartum compõe-se de quadro(s); logo é texto não-verbal, associado, às vezes, a textos verbais. Tematiza personagens comuns e assuntos corriqueiros com uma estrutura crítico-persuasiva. Geralmente, narra uma história, subentendida pelo contexto geral de produção, pelas interações entre leitor-texto e pelo conhecimento prévio do leitor. Se este não reconhecer algum elemento imagético, ou mesmo o não-dito, o sentido fica comprometido, chega até a não ser construído, perdendo, consequentemente, o texto sua função de entreter, advertir, opinar ou emitir juízo. No contexto físico, o emissor é, na produção, o cartunista, desenhista de textos de entretenimento e quadrinizados, e, na recepção, um público bastante variado com conhecimento de mundo suficiente para interagir com o cartum e atribuir-lhe sentido. No contexto sociossubjetivo, os coemissores são diversos, mas, normalmente, exercem papéis de críticos de uma situação cotidiana, familiar, social etc. Quanto à esfera de circulação do gênero cartum, pode-se afirmar que há uma intersecção de esferas: quanto ao tema, ele pertence à esfera cotidiana, pois aborda assuntos diversos; quanto ao suporte, ele participa da esfera jornalística, podendo até circular diariamente; quanto aos objetivos e finalidade, ele insere-se na esfera humorística, visto que, jocosamente, tece críticas a diversas situações sociais (Leal, 2004; Mendonça, 2010).

b) Tocante aos mecanismos de textualização: por se tratar de um texto, predominantemente visual, a progressão temática acontece pelas inferências realizadas pelo receptor com base nas pistas imagéticas e no conhecimento prévio do receptor. Predomina o discurso do narrar, que se aglutina ao do expor, pois tem por função, emitir opinião, criticar, advertir, satirizar. A coerência textual é estabelecida pela própria imagem ou sequências de imagens, sendo o intervalo entre elas – o trilha – preenchido pelo leitor. Quando utiliza de recursos verbais (palavras e frases), a referência textual¹² se estabelece por meio de retomadas anafóricas diversas, como pronominalizações, nominalizações e, boa parte, por elipses. Já a coesão verbal é mantida pela manutenção temporal dos elementos narrativos.

c) Em relação aos mecanismos enunciativos, as vozes do narrador e da personagem são subentendidas, quando não explícitas em balões ou legendas. Os balões dispõem de um

¹²Cf. Koch, 2003, p. 75-147 e Bronckart, 1999, capítulos 7 e 8.

rabicho direcionado para a personagem falante no momento. Apresentam configurações gráficas diferenciadas, conforme a enunciação e o sentido a estabelecer; por exemplo, os balões que revelam pensamento da personagem têm o rabicho em forma de bolhas. Os elementos verbais podem consistir de adjetivos, advérbios, interjeições, onomatopeias, orações coordenadas, em grande parte, pois a essência linguístico-discursiva está na imagem. A pontuação é outro destaque, pois significam muito para a construção do sentido, tal qual a representação gráfica das letras – sempre em caixa alta, isto é, maiúscula.

A produção/recepção eficaz de todo gênero perpassa pelo (re)conhecimento de seus elementos estáveis. À escola cabe o papel de desvelar esses elementos; todavia o processo de didatização de um gênero requer atividades prévias: a elaboração do modelo teórico e do modelo didático do gênero em estudo.

Recapitulando, ambos dizem respeito ao levantamento dos elementos estáveis do gênero. Mas, apenas o modelo didático, tem fins didáticos, ou seja, o professor o constrói para conhecer as peculiaridades do gênero a ser ensinado/aprendido, articulando-o à primeira produção dos alunos para selecionar, de fato, os objetos ensináveis (Schneuwly; Dolz, 2004). Em suma, o modelo didático,

[...] fornece, com efeito, objetos potenciais para o ensino. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito deles, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 182).

Observam-se na construção do modelo didático se os alunos dominam, não dominam ou dominam parcialmente: (a) as condições de produção do gênero, isto é, os contextos físico, sócio-histórico-ideológicos de produção e o suporte do gênero; (b) as finalidades das situações comunicativas, que, por sua vez, determinam a finalidade do gênero; (c) os papéis sociais dos sujeitos da enunciação (enunciadores e enunciatários) e as imagens estabelecidas entre eles; (d) os recursos linguísticos formais e extralinguísticos característicos do gênero (elementos coesivos, de coerência, o vocabulário); e (e) as articulações discursivas do gênero, ou seja, a organização dos conteúdos do texto.

Em suma, o modelo didático “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 82).

2.2 O modelo didático do gênero cartum

Nosso objetivo neste texto não é detalhar o processo de ensino-aprendizagem do gênero cartum. Todavia, entendemos que entre os leitores podem existir professores interessados no ensino desse gênero. Por isso, para além do modelo teórico, descrevemos alguns dados gerais passíveis de didatização.

O gênero textual cartum insere-se no grupo dos textos em quadrinhos – HQ. É um gênero de sequência narrativa e expositiva, normalmente de um único quadro, que tem por objetivo expressar uma ideia, uma opinião ou um conceito, pela utilização da linguagem não-verbal, por vezes associada à linguagem verbal. A priori considerado um gênero da esfera jornalística, seu suporte principal é o jornal, mas pode ser publicado em revistas também. No jornal, seu lócus é a segunda página, destinada aos textos opinativos, ou o caderno de lazer e entretenimento, cumprindo assim uma de suas principais funções que é humoristicamente distrair, entreter o leitor sem, contudo, deixar de emitir uma opinião, preferencialmente. Seus temas, apesar de retirados do cotidiano, não estão relacionados ao noticiário ou aos fatos atuais. Logo, seus mecanismos de textualização estão associados ao mundo do expor (Mendonça, 2010).

Além disso, na composição gráfica, nas HQ e em outros gêneros dela decorrentes, os textos são situados, predominantemente, em: (a) balões, destinados às sequências dialogais ou injuntivas; (b) trilhos, espaços entre os quadros, preenchidos pelo conhecimento prévio; (c) legendas, lócus da fala do narrador, as quais têm por função acrescentar informações ao texto visual e dar pistas para a construção do sentido do trilho e do texto em geral (Freire, 2007).

Finalmente, quanto ao sentido do gênero HQ, guardadas as devidas proporções tocantes ao gênero cartum, também cabe destacar que

Na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura (Koch e Travaglia, 1993; Kleiman, 1989 e 1992), texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitiva realizadas continuamente pelos leitores de HQs. (Mendonça, 2010 p. 212).

Em síntese, a exemplo de outros gêneros, o sentido do cartum se estabelece na relação autor-leitor-texto e pela análise do folhado textual, conforme aponta o ISD.

3 Sentidos (sub)evidentes em um cartum

O texto a que nos dispomos analisar faz parte do livro “Cada um no seu lugar”, do cartunista Quino. O primeiro contato com o livro foi estabelecido por uma pesquisa na rede mundial de computadores sobre capitalismo e religião. De imediato, o que chamou a atenção foi o título do livro, visto que é considerado uma das premissas do capitalismo. Pensando em se tratar de texto teórico sobre os temas em pesquisa, foi feito o *download* do livro e, então, se percebeu que tratava de uma coletânea de cartuns do referido autor. Esse ato de perceber o título do livro, correlacionando-o ao tema da pesquisa, é uma forma de engajar-se numa atividade de linguagem, tanto quanto uma maneira de reconhecer a sócio-história do gênero. Logo, as ações iniciais de análise do cartum, aparentemente despropositais e casuais, estão relacionadas à capacidade de significação (3CS), que versa sobre o engajamento em uma atividade de linguagem¹³, e (7CS), a qual diz respeito à sócio-história do gênero, por sua vez, delimitada “(a) como elementos de ordem ideológica; (b) de ordem sociocultural [...]; (c) em sintonia com a temática geral [...]” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 23), conforme mostra o Quadro 1 disposto em página anterior.

O cartum selecionado apresenta-se em quadro único, em que um personagem masculino se encontra em frente a uma porta na qual está instalado um varão com várias gravatas dependuradas. O homem está vestido com calça e camisa de manga longa, com o primeiro botão (próximo ao pescoço) desabotoado. Ele calça sapatos, usa óculos, e, apesar de não ser possível ver seus olhos claramente, a imagem denota que ele olha fixamente para as gravatas. Demonstra estar pensativo, pois tem a mão fechada e o indicador levantado sobre o queixo, e a boca fechada. À semelhança da maioria dos cartuns, a imagem configura-se em desenho a lápis grafite (sem cor) ou em algum tipo de caneta tinteiro preta.

Às costas do homem, isto é, do lado direito do quadro, aparece somente o busto dele, cinco vezes encadeadas. Nesse plano, ele está vestido com terno, camisa e, a cada imagem, usa uma gravata diferente (as mesmas dependuradas no varão). Usa óculos também, mas a expressão facial é alterada: depreende-se que ele está nervoso (o semblante está cerrado e tem uma ruga vertical logo acima do nariz). Além disso, está com a boca aberta, representativamente falando seriamente com alguém. Muito relevante é que, acima de cada busto, está a frase “vim lhe dizer que o senhor é um imbecil”.

¹³ Neste trabalho, especificamente, uma pesquisa acerca do capitalismo e religião que resultou no encontro do livro e, neste, a identificação do tema de interesse dos autores, discursos subliminares acerca das relações de poder e ideologias capitalistas, mas revelados em imagens, silêncios e subentendidos, nos gêneros quadrinizados.

Ao ponderar reflexivamente sobre a imagem, inferindo que o homem da imagem é o agente-produtor da fala, é possível analisá-la sob duas óticas: uma ótica futura – algo que pode acontecer – e uma ótica passada – algo que pode ou não ter acontecido. Essas possibilidades articulam-se ao descritor (4CS) que trata da percepção do nível macrotextual (conjunto, coletivamente, pré-construído), determinante para a atribuição de sentidos.

3.1 O viés do futuro

Pela observação atenta do texto escrito e do desenho infere-se que o homem planeja ir a algum lugar/alguém (emprega-se o verbo *vir*, na primeira pessoa do singular, e o pronome de tratamento “senhor”) com o objetivo de “vingar” um contragosto sofrido – possivelmente tenha sofrido uma violência moral ou abuso de autoridade (a repetição da frase reforça o descontentamento). Nessa direção, os elementos não verbais também desvelam o contexto macrossocial de produção; ou seja, dizem respeito à capacidade (3CMS) encontrada no Quadro 2, a qual aborda a relação entre elementos não-verbais (no caso do cartum em tela, a repetição da imagem, as expressões faciais, a posição do dedo sob o queixo) e o contexto macrossocial (uma relação de subalternidade do homem a um “senhor”).

Tendo em vista o título do livro “Cada um no seu lugar”, cujo tema é o capitalismo, infere-se também, que o “senhor” da frase pode ser um patrão ou alguém hierarquicamente superior ao personagem em cena. Tal percepção deixa clara a capacidade (1CS) do Quadro 1. Em outras palavras, o conjunto multimodal do cartum provoca no leitor a compreensão da forma de ser, pensar, agir e sentir do emissor do cartum.

Além do pronome de tratamento, o uso do pronome “lhe”, na função de objeto indireto não preposicionado, também remete a uma situação de poder de um sobre o outro – os interlocutores não são amigos, mas há, no nível macrossocial de interação entre eles, uma necessidade de formalidade linguística, advinda, por sua vez, da relação empregatícia (hipotética), também marcada pelo uso do terno. Assim, desvela-se o contexto social, histórico, ideológico do cartum, ou seja, detecta-se o arquitexto constitutivo das capacidades de ação (agentes físicos e papéis sociais dos coemissores) e multissemiótica; desta, sobretudo, os descritores (4CMS), evidencia as semioses verbo-visuais indicativas de possíveis leituras – interpretação e compreensão – dos gêneros, e (5CMS) aponta para a retomada contextual e articulada dos elementos verbais e multimodais (visuais).

Ademais, é possível entender que os seguintes elementos circundam o contexto de produção e compõem, especialmente, a capacidade de ação e de significação no ato de produção e recepção dos textos:

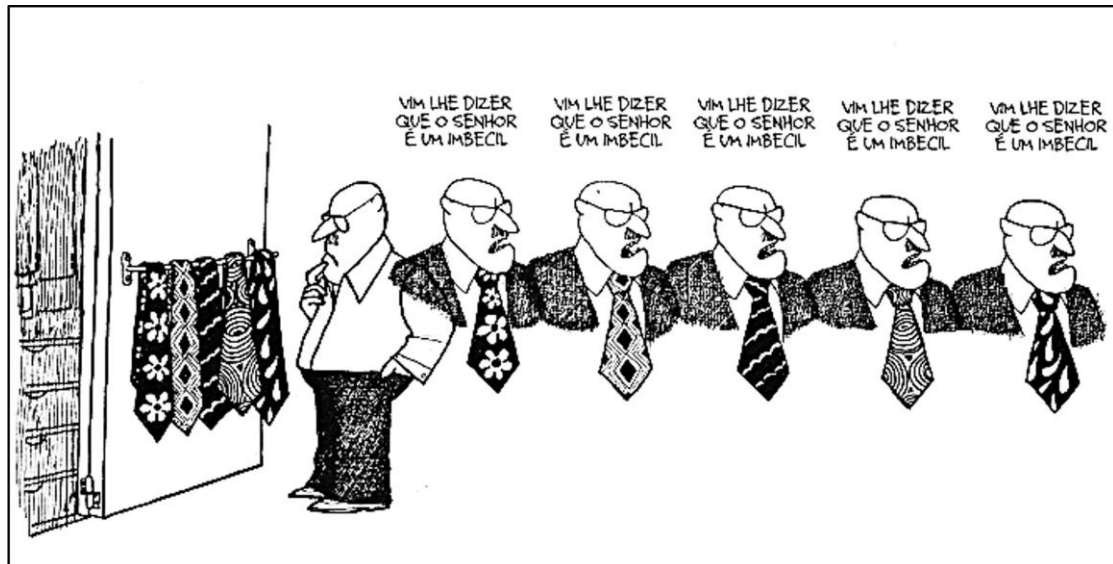
- a) o enunciador: um homem.
- b) O receptor: outro homem – o termo “senhor” é masculino.
- c) Local de produção: entende-se que há dois espaços de produção: a casa do homem, enquanto se prepara e, anteriormente, seu local de trabalho, onde uma possível ofensa tenha acontecido.
- d) Tempo de produção: percebem-se três momentos: passado, quando aconteceu a ofensa; presente, enquanto o homem se prepara; futuro, quando se efetivará o diálogo entre eles.
- e) Papel social do sujeito produtor: é um trabalhador num emprego formal e elitizado, já que usa terno e gravata.
- f) Papel social do interlocutor: patrão ou alguém com função superior no trabalho.
- g) Lugar psicossocial: entendemos que há dois lugares psicossociais em evidência – (1) o ambiente de trabalho; (2) a própria memória do enunciador, pois nela lateja um desgosto.
- h) Objetivo da interação: “revidar” uma ofensa.

As letras (a) e (h), nas devidas proporções, explicitam as capacidades (4CS), acerca dos elementos prévios, (5CS), observação dos aspectos macrotextuais, (6CS), que diz respeito à capacidade de perceber que o texto não é apenas um objeto linguístico ou semiótico isolado, mas que é parte de uma atividade humana concreta, situada histórica e socialmente, e (8CS), que orienta a leitura considerando a articulação do texto às condições sociais, históricas, culturais e ideológicas em que foi produzido, do Quadro 1.

É perceptível, então, que se trata de uma relação empregado-empregador (sujeito subalterno-sujeito chefe) pelo uso de vestuário formal (calça, camisa de manga longa e gravata) próprio para trabalho também formal. Essas semioses ajudam a revelar a identidade do sujeito e seu papel/posição social, ou seja, conduzem a leitura do cartum e o estabelecimento de sentido, conforme aponta o critério (4CMS) da capacidade multissemiótica – Quadro 2. Sobretudo, o uso da gravata pelo sujeito do cartum pode significar a preservação ou retomada da dignidade, a qual se infere perdida pelas palavras conflituosas que deseja dizer ao chefe (3CMS e 4CMS).

Tanto a força crítico-persuasiva quanto a comicidade do cartum estão na repetição da cena que representa o pensamento da personagem (mesmo fora de um balão de pensamento) e a frase que ele deseja dizer ao seu superior: “Vim lhe dizer que o senhor é um imbecil”. O uso

da norma padrão, especificamente, do pronome oblíquo “lhe”, revela também a formalidade do trabalho e a situação comunicativa entre empregado-patrão (5CMS – Quadro 2), conforme abordado.



Fonte: Quino (2005, p. 14).

É certo que o verbo no pretérito perfeito do indicativo indica uma ação passada, concluída e delimitada no tempo, ou seja, algo que começou e terminou no passado (eu vim). No cartum, porém, de um lado, tanto a frase verbal quanto os signos não verbais conduzem, semanticamente, para a interpretação de uma ação futura, ou seja, direcionam para a realização de um intento posterior ao pensamento – contrapor um “senhor”. Por outro lado, a repetição da imagem à direita, a expressão facial do homem em frente às gravatas, a posição do indicador e uma das mãos no bolso indicam um titubear da personagem; logo, é presumível a não efetivação do seu intento. Pensa-se demais; realiza-se de menos: os elementos multissemióticos desnudam ponderações acerca do “lugar” da personagem no mundo capitalista, em consonância com o título do livro. Depreende-se seu papel de sujeito implicado/subordinado aos padrões sociais e hierárquicos de tal forma que, para manter a qualidade de vida e/ou vivo, é melhor se calar e não realizar a ação cogitada.

A legenda, um dos elementos constitutivos do cartum, é o espaço de instauração da fala do narrador. Neste texto, em particular, ela não revela a fala explícita do narrador-personagem, mas seu pensamento. Ela funciona como o silêncio de um desejo inconfessável e possibilita a percepção das relações não amigáveis entre os interlocutores, pois arqueja na memória do

agente-produtor a dor de uma violência sofrida. Há uma polifonia implícita, o que confirma a afirmação bakhtiniana de que nenhum texto nasce puro (Bakhtin, 2003). Mas, ao mesmo tempo, pela sua condição subalterna, as imagens repetidas parecem anunciar que ele vai desistir do propósito; “vai deixar pra lá”, pois, talvez, “não valha a pena.” É melhor manter-se no “seu lugar” e preservar a face, o emprego, a vida – item (7CMS), do Quadro 2.

Na direção da ideologia, da autopreservação, o pronome de tratamento “senhor” é bastante significativo e conduz para várias compreensões: (1) uma relação de subordinação entre enunciador e destinatário; (2) o agente produtor está cansado da sua situação de subjugação; (3) há uma ironia, marcada na correlação entre o pronome “lhe” e “imbecil”; (4) a “força do hábito” imprime o uso, mesmo diante do contexto que seria revidar uma ofensa. Estes aspectos desvelam a capacidade (1CMS) do Quadro 2, a qual trata da compreensão dos sentidos a partir da relação entre os elementos verbais e não verbais.

Além disso, a pressuposta não-realização do feito (estar frente a frente como o “senhor” e chamá-lo de imbecil) parece provir do medo do desemprego – este não é, com efeito, confirmado. Pela articulação entre os elementos verbais e não verbais, é inferível que o desmando da afronta não se realiza, pois a boca fechada da personagem, em primeiro plano, mostra não somente que está pensando, mas pode significar a “mordaca” social, em situações de subalternidade, de assédio moral no trabalho, inegáveis, econômica e socio-historicamente – item (1CS), do Quadro 1, e (3CMS) do Quadro 2.

Em síntese, nesse viés futuro, é certo que o personagem do cartum está desgostoso com algo que lhe ocorreu no passado – possivelmente uma violência moral – ou cansado de sofrer subjogos, ou, ainda, que não há uma boa relação entre ele e o “senhor”, percebido como um ser superior hierarquicamente no trabalho, chefe ou patrão. Todavia, é impossível determinar categoricamente que o intento foi realizado, já que o ataque ao superior poderia resultar numa demissão - e ser demitido, por sua vez, reverberaria no não atendimento das necessidades “básicas” de sobrevivência impostas pelo capitalismo.

3.2 O viés do passado

Sem negar nenhum ponto analisado anteriormente, mas focando o olhar sobre as cinco imagens repetidas e articulando-as aos dias da semana, outra possibilidade qualitativo-interpretativa desvela-se (2CS): cinco imagens podem significar cinco dias da semana (segunda-feira a sexta-feira), em que o personagem intentou ir ao patrão para contrapor o assédio inferido. Nesse caso, o verbo no pretérito perfeito do indicativo não sofreria alterações

semânticas. Além disso, o olhar da personagem, o indicador sob o queixo, a expressão facial de pensamento, passam a significar uma autoavaliação, uma autocobrança, um diálogo consigo mesmo (8CS): “cinco dias se passaram e você continuou na dor, não revidou, não expurgou sua dor.”

Essa reflexão permite outro entendimento quanto às expressões faciais repetidas. Os indícios imagéticos conduzem para a interpretação de que o personagem está bravo consigo mesmo. Há um duplo desgosto: o primeiro, com o “senhor” superior, e segundo, com ele mesmo, que não reage, mas “engole” as ofensas em prol de manter-se no “seu lugar” para sobreviver. E, pela sobrevivência, um círculo vicioso de inferiorização se instala e o ciclo de humilhação e subjugo não se quebra. Afinal, é preciso continuar vivendo e trabalhando pelo capital. Volta-se, então, à imagem em que a personagem está em pé e deduz-se: quem sabe na próxima semana; ou um dia vai dar certo e vou dizer as verdades necessárias.

Tais interpretações são possíveis ao se aplicarem os descritores (2CMS), o qual diz respeito à apreensão de sentidos que subjazem dos elementos cinestésicos e/ou sinestésicos; (3CMS), que relaciona os elementos (não) verbais ao contexto macro (o discurso implícito, a lógica e a ideologia capitalista); e (6CMS), por sua vez, fomentador de comparações entre os elementos materializados no cartum e os inferidos, para a construção do sentido. Nesse viés passado, o intento é reconhecidamente não realizado, ainda que a dor seja/esteja latente. E na legenda está latente tanto a memória da humilhação sofrida quanto o pensamento (intenção) do próprio personagem, a ser executado (ou não) futuramente.

Em suma, o cartum (a) discute a subjugação do homem; (b) conta a possível extrapolação de poder do empregador sobre o empregado; (c) sugere um plano deste para revelar seu descontentamento (“dar o troco”); (d) evidencia o “aquietar-se”, o “manter-se em silêncio”, o “engolir desaforo” em prol da sobrevivência; e (e) tem o sentido estabelecido pelos elementos multimodais e multissemióticos.

Considerações finais

Neste artigo, ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999) e na vertente didática (Schneuwly; Dolz, 2004) da mesma corrente, expusemos as concepções de texto, gênero textual e de capacidades de linguagem. Abordamos mais detidamente as capacidades de significação e multissemióticas; anteriormente, porém, desenvolvemos as noções de modelo teórico/didático do gênero e

aplicamos a noção de gênero didático ao gênero cartum, mais especificamente a um exemplar encontrado no livro “Cada um no seu lugar” (Quino, 2005), coletânea do cartunista Quino.

Por fim, fizemos a análise do cartum mencionado, cujos resultados indicam que a investigação detalhada dos elementos verbais e não verbais conduzem para o sentido do texto. De igual forma, inferências construídas a partir dos elementos multimodais e multissemióticos, inegavelmente, consolidam o entendimento de que o gênero cartum potencializa o desenvolvimento das capacidades de significação e capacidades multissemióticas.

Concluimos, enfim, que o ISD, tanto em sua vertente teórica quanto didática, constitui um referencial robusto, atualizado recorrentemente, e um arcabouço eficiente para análise de gêneros multimodais e para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura dos gêneros multimodais. No que diz respeito ao gênero cartum, defendemos seu uso no processo de ensino-aprendizagem, já que potencializa a leitura reflexiva, fomenta a crítica social, facilita a interpretação de texto pela articulação entre signos verbais e não verbais, e, acima de tudo, contribui para a formação de leitores crítico-reflexivos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Pontes, 2003.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/1687>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORRÊA, Samandra de Andrade. Modelização teórica do gênero: a carta de reclamação como objeto social de referência para o ensino da língua portuguesa. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v. 15, n. 39, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/6536>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 81–101, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25581>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Interactions, discours, significations. *Langue française*, [S. l.], n. 74, p. 29-50, 1987. Disponível em: <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/da6321eb-4919-4fd8-8a7d-37643dc00e89/download>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CASTELLANI, Rithielle Aparecida; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, ago, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1178/531>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Potencial das capacidades de significação na transposição didática em material da Olimpíada de Língua Portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 24, p. 1-21, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-24-43>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/6yBGwYTTwmgy9WPsHDHrKyq/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatiane Carréra; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da. *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DOLZ, Joaquim. *Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa*. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 agosto de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8_J9l325jr0 Acesso em: 16 ago. 2025.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. *Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia*. 2012. 386f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

FREIRE, Ana Maria Barreto. *Elaboração de uma sequência didática centrada no gênero cartum*. 2007. 81f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

GOMES, Rosivaldo; BARROS-MENDES, Adelma. Projeto de engenharia didática, produção textual e o desenvolvimento de capacidades de linguagem com o gênero notícia digital nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 21, n. 1, janeiro-abril 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/download/25672/60749593/60800421>. Acesso em: 16 ago. 2025.

JACOB, Ana Elisa; GUIMARÃES, Maria de Fátima. As capacidades de linguagem no trabalho proposto com o gênero debate na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 52-77, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37923>. Acesso em: 18 ago. 2025.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Audria Albuquerque. *A infra-estrutura do gênero Cartoon*. Trabalho realizado para o seminário Teoria do Texto ministrado pela Profª Drª Antónia Coutinho na UNL-FCSH, 2004. Disponível em: https://clunl.fcsch.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/07/audriaji_1.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p.209-224.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Texto, gênero textual e tipos de discurso: revisitando conceitos-chave na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 12, p. e02310, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22297/2316-17952023v12e02310>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/4782>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PINTO, Maria Beatriz; FONSECA, Carolina Alves Fonseca. A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente. *Entretextos*, Londrina, v.24, n.1 Esp., p.54-76, 2023 Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47148>. Acesso em: 17 ago. 2025.

QUINO. *Cada um no seu lugar*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://pdfcoffee.com>. Acesso em: 11 ago. 2025.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de; STUTZ, Lidia. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1113-1133, 2019. DOI. <http://dx.doi.org/10.1590/010318135527815832019>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em: 21 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Aceito em 17 de dezembro de 2025