

## A multimodalidade em sala de aula: sujeito em enunciação

*Multimodality in the classroom: subject in enunciation*

Juliana do Amaral

*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*  
Florianópolis/SC, Brasil

Brenda de Gois Cardoso

*Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)*  
Santa Cruz do Sul/RS, Brasil

Bruna Maria Iser

*Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)*  
Santa Cruz do Sul/RS, Brasil

Monique Carolina Corrêa Gomes

*Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)*  
Santa Cruz do Sul/RS, Brasil

**Resumo:** A etapa escolar é um período em que o indivíduo fundamenta suas primeiras concepções de mundo; dentre elas, está o seu desenvolvimento como sujeito linguístico. Dessa forma, é fundamental que os educadores forneçam um espaço para que esse sujeito reflita sobre o seu processo de enunciação, tomando consciência dos resultados das escolhas linguísticas que produz e que recebe nos textos que fazem parte do seu dia a dia, principalmente no ambiente digital. Pautando-se nisso, o presente artigo procura fazer uma breve revisão teórica sobre as concepções de Benveniste e Bakhtin - além de estudos relacionados - a respeito do sujeito em enunciação, conectando esses conceitos aos estudos de Ana Elisa Ribeiro e Roxane Rojo referentes à multimodalidade e *crossmedialidade*, culminando em uma proposta pedagógica que converta os estudos teóricos em uma prática para a sala de aula alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa discussão se mostra bastante relevante à medida que se percebe uma lacuna entre o conhecimento acadêmico e a prática educacional, assim, é preciso que haja reflexões a respeito de como essas teorias podem auxiliar na instrumentalização do professor para o seu trabalho com a educação básica, visto que é algo que carece de desenvolvimento no principal documento norteador do Brasil, a BNCC.

**Palavras-chave:** Sujeito. Enunciação. Multimodalidade. *Crossmedialidade*. Sala de aula.

**Abstract:** The school years constitute a pivotal period during which individuals form their foundational perceptions of the world, including their evolution as linguistic entities. Hence, educators must cultivate an environment wherein these individuals engage in introspection regarding their enunciative processes, thereby attaining consciousness of the results of the linguistic choices they make and encounter within the texts pervading their everyday experiences, notably within the digital milieu. Considering this premise, the present article offers a concise theoretical overview encompassing the constructs delineated by Benveniste and Bakhtin, alongside pertinent scholarly inquiries concerning the enunciating subject. These constructs are juxtaposed with the scholarly investigations conducted by Ana Elisa Ribeiro and Roxane Rojo on multimodality and cross-mediality, ultimately culminating in a pedagogical proposition that translates theoretical underpinnings into actionable methodologies for classroom implementation, in line with the tenets outlined in the National Common Curricular Base (BNCC). The significance of this discussion is underscored by the gap between

academic scholarship and pedagogical praxis, which calls for reflections on how these theoretical frameworks can serve to empower educators in basic education, an aspect that remains somewhat nebulous within the primary guiding directive of Brazil, the BNCC.

**Keywords:** Subject. Enunciation. Multimodality. Cross-mediality. Classroom.

## 1 INTRODUÇÃO

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 1970, p.78)

A linguagem humana articulada é a mais importante forma de comunicação desde os primórdios. Pela linguagem o homem interage com o mundo, constitui-se enquanto sujeito social. Ela é a chave para a evolução da humanidade, pois nos comunicamos com o outro pela linguagem. A aquisição da linguagem oral se dá de forma natural, por meio da exposição ao(s) estímulo(s) do meio social, ao passo que a escrita se desenvolve no processo de escolarização. Nesse contexto, parte do fazer docente consiste em ensinar a pensar linguisticamente. Para que isso ocorra, é necessário fomentar o exercício docente de se articular conceitos relacionados à língua.

O propósito deste artigo é trazer um olhar reflexivo sobre os conceitos de sujeito, multimodalidade e *crossmedialidade*, através da revisão de algumas teorias que pensam essas questões. A revisão teórica que propomos aqui serve de base para a produção de uma proposta pedagógica para informar práticas no ensino de línguas, pois, apesar de se tratar de conceitos teóricos que fazem parte de diferentes áreas de estudo, eles possuem um ponto de encontro: o pensamento a respeito da língua em uso na sociedade. Em um primeiro momento, discutiremos sobre o sujeito na análise gramatical, visto que o docente de língua portuguesa não pode, em sua atividade cotidiana, ignorar os pressupostos que a gramática normativa apresenta. Para tanto, é importante refletirmos sobre como o sujeito é concebido por alguns teóricos como Celso Cunha e Lindley Cintra (2007), Evanildo Bechara (2009) e Mario Perini (2003). Essa análise teórica é imprescindível para que possamos (re)pensar o “fazer” do professor em sala de aula. Logo após, na mesma seção, apresentaremos os conceitos de sujeito nos estudos do discurso, com base em Mikhail Bakhtin (1997), Jaqueline Authier-Revuz (2004), Émile Benveniste (1976), Eni Pulcinelli Orlandi (1988), Solange Leda Gallo (1995) e Helena H. Nagamine Brandão (2004), a fim de esclarecer a concepção a ser adotada neste trabalho.

No segundo momento, discutiremos os conceitos de multimodalidade e *crossmedialidade* a partir das considerações de Ana Elisa Ribeiro (2021), Antônio Celso Collaro (2000), Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019), com o objetivo de ampliar a compreensão sobre esses termos e esclarecer de que forma as escolhas do sujeito no discurso estão intimamente relacionadas aos conceitos de multimodalidade e *crossmedialidade*. A multimodalidade envolve o uso simultâneo de diferentes modos semióticos nas produções do sujeito, enquanto a *crossmedialidade* se refere à capacidade de

articular uma mesma narrativa ou conteúdo por diferentes mídias, adaptando-o às especificidades de cada uma para proporcionar uma experiência mais ampla e interativa ao público. Assim, as escolhas do sujeito não se restringem apenas ao conteúdo, mas também ao meio e à forma de apresentação, refletindo um desenvolvimento pessoal, crítico e criativo da linguagem, pensando sobre o contexto de uso da língua. Isso evidencia a importância de se compreender os aspectos técnicos e estéticos para uma plena atuação na sociedade, considerando os novos gêneros existentes e as ferramentas que os compõem.

Em seguida, iremos trazer algumas considerações sobre os suportes digitais, reconhecendo que, embora alguns gêneros textuais tenham migrado para o meio digital, também houve a emergência de novos gêneros próprios desse ambiente. Um exemplo relevante são as postagens do Instagram, que se destacam como suporte de interesse para a proposta pedagógica deste artigo. Além disso, nesta seção também serão feitas reflexões sobre o uso e a adequação da linguagem nesses suportes, em quais situações adequá-la considerando os recursos semióticos e multimodais disponíveis nesta plataforma midiática.

No terceiro momento, faremos uma análise mais pedagógica, observando como a multimodalidade e a *crossmedialidade* estão presentes dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo também uma problematização ao texto do currículo. A partir dessa análise, será proposta uma prática de ensino a partir do tema “mulheres que inspiram”, unindo os estudos sobre multimodalidade e *crossmedialidade* e visando à tomada de consciência do sujeito sobre sua enunciação, colocando em prática o observado na teoria.

## 2 UMA NOÇÃO DE SUJEITO E ENUNCIÇÃO

### 2.1 O sujeito na sintaxe

A definição de sujeito gramatical apresenta algumas dificuldades quando se pretende buscar um estudo mais aprofundado sobre o assunto. Dessa forma, é necessário conhecer as definições dadas ao sujeito do ponto de vista da gramática tradicional, visto que, no contexto da sala de aula, em trabalhos de produção escrita, os alunos irão produzir textos escritos e é papel do professor de língua portuguesa mediar essa escrita não só do ponto de vista enunciativo, mas também, do ponto de vista gramatical.

Celso Cunha e Lindley Cintra (2007) em sua Nova gramática do português contemporâneo expõem uma concepção tradicional de sujeito como termo essencial da oração. O sujeito seria “o ser sobre o qual se faz uma declaração”. (Cunha; Cintra, 2007, p. 136). Ora, esse “ser”, muitas vezes, não é um “ser” de fato (pode ser uma célula ou uma doença), e abordar esse conceito de forma restrita no contexto escolar faz com que essas definições gramaticais fiquem distantes de sua aplicação no dia a dia. Dessa forma, percebe-se que o sujeito que se enuncia não é o mesmo sujeito que aparece na escrita, do ponto de vista da gramática normativa.

Cunha e Cintra (2007) determinam quatro classificações de sujeito e trabalham com a concepção de oração sem sujeito. A primeira classificação que os autores trazem é a de sujeito simples (quando há um só núcleo); a segunda classificação é a de sujeito composto (quando há mais de um núcleo); a terceira classificação é a de sujeito oculto (quando não está expresso na oração, mas pode ser identificado pela desinência verbal ou pela presença do sujeito em outra oração do mesmo período); a quarta classificação é a de sujeito indeterminado (quando não é possível identificar quem executa a ação verbal, nesse caso o verbo aparece na 3ª pessoa do plural ou na 3ª pessoa do singular juntamente com o pronome “se”). Já a noção de oração sem sujeito não é muito explicada pelos autores, porém eles postulam que é preciso cuidado para não confundir com o sujeito indeterminado. Nesse sentido, eles nos trazem os principais casos em que ocorrem orações sem sujeito; são eles: com verbos/expressões que indicam fenômenos da natureza, com o verbo “haver” no sentido de existir, com os verbos “haver”, “fazer” e “ir” quando expressam tempo decorrido e com o verbo “ser” para indicar tempo em geral.

Evanildo Bechara (2009), em seu livro *Moderna Gramática Portuguesa*, tem a seguinte concepção de sujeito:

Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema de número pessoal. (Bechara, 2009, p. 409)

Desse modo, o autor considera a realidade formal/gramatical do sujeito e não sua realidade semântica. Para Bechara (2009), o sujeito é um termo nominal que estabelece uma relação de concordância com o predicado; esse termo nominal já está explícito na desinência verbal. O autor propõe, ainda, que a posição normal do sujeito é à esquerda do predicado, que o sujeito explícito deve concordar em número, pessoa e gênero com o verbo e deve responder às perguntas feitas antes do verbo “quem?”, “que?” ou “o que?”.

No livro *Gramática Descritiva do Português*, Mario Perini (2003) apresenta uma definição de sujeito formal, pois esse é o termo da oração que concorda com o núcleo do predicado, o verbo. O sujeito faz parte da organização formal da oração e é essa a questão que interessa ao autor.

É uma definição formal e não diz nada a respeito do papel semântico ou discursivo do termo em questão; em outras palavras, não estamos preocupados com o termo que exprime o agente de uma ação, nem com o termo que exprime a entidade sobre a qual se faz uma declaração. Trata-se simplesmente de um dos constituintes da oração, vinculado a ela através de uma relação formal bem definida. A função de sujeito é um dos aspectos da organização formal da oração, e não um dos aspectos da mensagem veiculada pela oração. (Perini, 2003, p. 78)

Portanto, é possível perceber que o autor adota uma perspectiva voltada para a análise sintática formal, na qual o sujeito é considerado apenas como um elemento estrutural da oração, isto é, aquele que concorda com o verbo. Embora essa abordagem

não leve em conta outras perspectivas, como as que tratam do papel semântico ou discursivo do sujeito, isso não significa que o autor as negue. Trata-se, neste caso, de um viés teórico dentro de um campo específico de estudo. Assim, o sentido ou a função discursiva do sujeito dentro da oração se torna secundária, desde que o termo cumpra seu papel sintático: se adequar ao núcleo do predicado.

Para Perini (2003), não há sujeito oculto ou indeterminado, pois essas definições não condizem com a concepção de sujeito que o autor adota. Para ele, frases que seriam tradicionalmente classificadas como tendo um sujeito oculto ou indeterminado são consideradas frases sem sujeito.

Nesta seção, trouxemos definições de sujeito gramatical. No entanto, uma análise mais aprofundada revela que tais definições podem ser imprecisas. Por exemplo, se afirmamos que o sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração ou o termo que concorda com o verbo, como lidar com orações em que o sujeito não aparece explicitamente ou com aquelas em que se faz uma declaração sobre mais de uma entidade? Veja o caso da seguinte oração “Mariana emprestou o caderno usado”, há uma declaração sobre Mariana, mas também uma declaração sobre o caderno. São essas afirmações vagas que, por vezes, distanciam o fazer pedagógico da língua em uso; ao propor-se a análise de um viés estritamente sintático, reduzem-se as possibilidades de interpretação da frase. Como consequência, ao tentar se expressar e se constituir no mundo por meio da língua, o aluno pode sentir que as regras gramaticais normativas não fazem sentido em relação à língua que ele usa no seu dia a dia. Uma vez que o ensino de língua portuguesa requer reflexões como as supracitadas, é necessário aproximar o conteúdo trabalhado do dia a dia do aluno, afinal, usamos a linguagem em diferentes contextos e graus de formalidade. No entanto, como aponta Márcia Mendonça (2006), o ensino da gramática normativa ainda é um dos mais fortes pilares das aulas de português.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua portuguesa segue uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (p. 67) com foco nas suas práticas sociais (i.e., por meio da análise e produção de gêneros discursivos), tendo o texto como unidade de trabalho. Para tanto, é necessário que o docente faça uso de diferentes técnicas a fim de possibilitar a inserção do aluno como sujeito enunciativo em diferentes contextos letrados sociais e midiáticos.

## 2.2 O sujeito na linguística da enunciação

A linguística da enunciação é uma área multifacetada, constituída por diversas teorias que apresentam traços que as distinguem ao mesmo tempo, que têm elementos em comum, o que permite colocá-las sob um mesmo paradigma. Até o século XIX, predominavam nos ambientes acadêmicos a linguística histórica e a gramática comparativa. Saussure instituiu, no início do século XX, a língua como objeto de análise da linguística baseado em um estudo descritivo de aspectos sincrônicos. Há, no entanto, marcos anteriores à Saussure. Segundo Faraco (2004), foi Jacob Grimm, em 1822, quem percebeu a importância que o estudo diacrônico tinha para os processos de transformações da língua. Ainda segundo Faraco (2004):

Embora à primeira vista haja no gesto de Saussure uma ruptura com o modo de fazer linguística do século XIX, podemos também pensá-lo como um gesto de continuidade. O que ele fez (e não é pouca coisa, evidentemente) foi dar consistência formal à velha intuição de que as línguas humanas são totalidades organizadas. (Faraco, 2004, p. 42)

As contribuições de Saussure possibilitaram um estudo sincrônico da língua e sua percepção como um sistema de signos. Propomos, então, uma divisão entre as teorias anteriores e as posteriores a Saussure.

Sendo posterior ao mestre de Genebra, a linguística da enunciação estuda o ato de enunciar, que está no campo do extralinguístico, já que Saussure (1916) define como objeto da linguística a língua (social e homogênea) e não a fala (individual, acessória e em constante evolução). Para Flores e Texeira “[...] as teorias da enunciação estudam as marcas do sujeito no enunciado e não o próprio sujeito” (Flores e Texeira, 2015, p.11), ou seja, elas percebem quem enuncia, mas não fazem uma teoria sobre o sujeito porque este surge da enunciação. Portanto, o que se estuda são as marcas utilizadas por ele no sistema da língua.

Émile Benveniste baseia sua teoria em conceitos estruturalistas e é considerado um dos primeiros linguistas de base saussuriana a propor um modelo de análise da língua voltado à enunciação. De acordo com Flores e Texeira, Benveniste “[...] apresenta meios de tratar da enunciação ou, como ele mesmo diria, do homem na língua” (Flores e Texeira, 2015, p. 30). Para Benveniste (1976), a enunciação é o ato de apropriação da língua pelo locutor que introduz aquele que fala na sua fala. O produto desse ato é o enunciado que tem suas características linguísticas determinadas pelas relações estabelecidas entre o locutor e a língua. Assim, a enunciação transforma a língua em discurso através do uso que o locutor faz dela. Para o autor, a enunciação é centrada no sujeito que se apropria do aparelho formal da língua para se enunciar como sujeito, “eu”.

Diferentes teóricos apresentam suas concepções de sujeito, sendo que há os que trabalham exclusivamente com a enunciação e outros que, dentre os muitos assuntos, tratam, também, dos estudos enunciativos. Por meio do estudo dos pronomes, Benveniste apresenta a questão da subjetividade na linguagem e, a partir desse momento, o sujeito começa a ocupar um lugar privilegiado sendo constituído na linguagem e por ela estabelece a sua subjetividade.

Segundo Helena Brandão (2004), o sujeito de Benveniste é caracterizado por sua homogeneidade e unicidade, constituindo-se à medida que interage com um “tu”, que é alocutário, e ambos se opõem à categoria de não-pessoa, “ele”. Na categoria de pessoa, o “tu” é indispensável, mas é o “eu-locutor” que tem ascendência sobre o “tu”. Ao realizar um enunciado, o locutor se apropria do aparelho formal da língua e se institui como o sujeito que fala. No entanto, só podemos nos perceber como “eu” em oposição ao “tu”.

Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me alguém, que será na minha alocução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade — que eu me torne tu na alocução daquele que por sua vez se designa por eu. (Benveniste, 1976, p.286, grifos do autor)

Essa troca entre “eu” e “tu” torna a linguagem possível, pois cada locutor ao se remeter como “eu” no seu próprio discurso implica em um outro, que é exterior, o “tu”. Para Benveniste (1976), a produção de enunciados é um ato individual, no qual o locutor, sendo o centro, fala a partir de si mesmo. O autor concebe a enunciação do sujeito, e não o sujeito em si, pois para o locutor, o ato do discurso representa a realidade, e para o alocutário, recria essa realidade. É pela linguagem que a experiência interior de um sujeito se torna acessível a outro. O sujeito, nessa concepção, é uno, é fonte de construção da realidade e é pela linguagem que ele se constitui como sujeito falante.

É identificando-se como pessoa única pronunciando eu que cada um dos locutores se propõe alternadamente como “sujeito”. Assim, o emprego tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra. (Benveniste, 1976, p.281, grifo do autor.)

Na citação, percebemos que o “eu” é um signo único, móvel e declara quem é o locutor na instância da enunciação. Esse signo pode ser usado por qualquer locutor que se enuncie e só remete ao seu próprio discurso, não tendo, pois, valor fora dele. A forma “eu” marca a apropriação da língua pelo locutor e define o indivíduo enquanto tal no plano do discurso. Brandão (2004) nos diz que a maior preocupação do teórico é analisar o ato de produzir um enunciado e não o texto de um enunciado, é pensar o processo como manifestação individual e não o produto.

Já na linha neo-estruturalista, a subjetividade não está mais centrada na unicidade do sujeito, mas na heterogeneidade discursiva. A teoria concebe um sujeito que divide o seu espaço com o outro e que não é homogêneo. Nessa perspectiva, Jaqueline Authier-Revuz filia-se a Saussure e se declara neo-estruturalista, entra para o grupo de teóricos enunciativos na década de 80 e sua teoria tem a presença do dialogismo bakhtiniano e da psicanálise freudo-lacanianiana. Ela aponta a presença do outro na heterogeneidade.

A autora concebe o sujeito como sendo exterior à construção da língua. Nessa perspectiva, o sujeito é clivado, pois se constitui de elementos subjetivos, consciente e inconsciente. Ao servir-se da psicanálise, Authier-Revuz traz uma concepção de sujeito influenciado pelo inconsciente, descentralizado, que não é fonte do seu falar, como afirma em: “O sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, que lhe serviria para ‘traduzir’ em palavras um sentido do qual ele seria a fonte consciente.” (Authier-Revuz, 2004, p. 63)

Brandão (2004), sobre a teoria de Authier-Revuz, explica que é impossível ao sujeito fugir da heterogeneidade do discurso.

[...] o falante, ao explicitar a presença do outro através das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa no fundo seu desejo de dominância. Isto é, movido pela ilusão do centro, por um processo de denegação em que localiza o outro e delimita o seu lugar, o falante pontua o seu discurso, numa tentativa de “circunscrever e afirmar o um”. (Brandão, 2004, p. 69)

Apesar de não ser a origem do seu dizer, o sujeito/locutor tem a ilusão de sê-lo e essa ilusão é essencial à sua construção, é o que o torna clivado. O imaginar ser o centro é inerente à essência humana. É nesse conceito de sujeito, que não é fonte do seu dizer,

que Authier-Revuz recorre ao dialogismo bakhtiniano para mostrar a interferência do outro no discurso do sujeito. A partir dessas teorias, a autora formula os conceitos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Segundo Flores e Texeira (2015), a primeira é linguisticamente observável, contrapõe a homogeneidade do discurso e, nela, encontramos o discurso direto, o discurso indireto, as aspas e as glosas; já a segunda fundamenta a natureza humana e não é passível de descrição linguística.

Bakhtin postulou algumas reflexões sobre a enunciação e abordou o sujeito em sua teoria. Ele criticou o objetivismo abstrato de Saussure que tratava a língua como um sistema monológico de formas linguísticas. Para o teórico, o sujeito/locutor se estabelece através da interação social. Nesse contexto, a compreensão do discurso não é um processo passivo, e sim *ativamente responsivo* à medida que o ouvinte “concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc” (Bakhtin, 1978, p.25). Para o autor, o sujeito se constitui enquanto tal através de suas relações; o reconhecimento do locutor se dá pelo reconhecimento do interlocutor. Nessa relação, o sujeito fala sempre a partir do discurso do outro porque o dito contém o já-dito.

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (Bakhtin, 1978 p.26)

A partir da teoria de Althusser, Brandão (1994) propõe uma concepção de sujeito ideológico historicamente situado. Para a autora, o sujeito é constituído pelas ideologias que o circundam. Os indivíduos tornam-se sujeitos-falantes por meio das estruturas discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes significam.

A partir de Pêcheux (1990), Brandão nos apresenta a ilusão discursiva do sujeito afetado por dois tipos de esquecimento. No “esquecimento n.º 1” ele é fonte do seu dizer, rejeita e apaga inconscientemente qualquer elemento que remeta ao externo de sua formação discursiva “[...] nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é o criador absoluto de seu discurso” (Brandão, 2004, p. 82), ou seja, o sujeito tem a ilusão de que é a única origem do sentido do seu discurso. Já o “esquecimento n.º 2” é pré-consciente ou consciente porque o sujeito retoma o discurso para explicar a si mesmo o que diz, reformulá-lo de forma mais apropriada, antecipar o efeito do seu discurso, ou seja, diz respeito “[...] a operação de seleção linguística que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito [...] elege algumas formas e sequências que se encontram em relação de paráfrase e ‘esquece’, oculta as outras” (Brandão, 2004, p. 82). Para Brandão (2004), essa concepção de sujeito marcado pela falsa ideia de centralidade, de origem do sentido do discurso, constitui-se em uma ilusão imprescindível para a construção do indivíduo em sujeito.

Solange Leda Gallo (1995) também traz contribuições a respeito do sujeito e da ideologia. Para ela, o discurso é uma prática ideológica de sujeito determinado pela

ideologia. Da mesma forma que Brandão, a autora considera o sujeito como algo complexo, pois vê nele a ilusão da transparência, assim como, a ilusão do sentido. Isso acontece através dos dois esquecimentos citados anteriormente.

Eni Pulcinelli Orlandi (1988) fala que a incompletude existe na constituição dos sujeitos, que os sujeitos são múltiplos e o espaço da subjetividade, na linguagem, é tenso. “O sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis” (Orlandi, 1988, p. 11). Sobre a incompletude do sujeito, Orlandi (1988) postula que o “eu” e o “outro” são entidades incompletas que apresentam a vontade de solidificar instâncias e poderes. Pensar no sujeito não é uma questão fechada, é ao olhar para si mesmo que acabamos por conhecer mais profundamente todas as coisas.

### 3 MULTIMODALIDADE E *CROSSMEDIALIDADE*

O conceito de *crossmedia* é definido pela tática de distribuir uma mesma narrativa em diversas mídias (Rojo e Moura, 2019). Para isso, apesar do conteúdo apresentado ser o mesmo, torna-se necessária a adaptação da linguagem nesses diferentes canais, observando as características linguísticas e estruturais de cada mídia. Dessa maneira, o objetivo é alcançar um maior público através de plataformas diferentes, ao utilizar as características únicas de cada canal de comunicação, oferecendo uma experiência mais rica e diversificada aos usuários.

A *crossmedialidade* representa uma evolução significativa na maneira como as histórias e mensagens são contadas e distribuídas. Ao utilizar múltiplas plataformas de forma integrada, um dos principais desafios é a adaptação do conteúdo para cada mídia. Isso envolve ajustar a linguagem, o formato e os elementos visuais para se adequar às normas e expectativas de cada meio. Para que o resultado seja bem-sucedido, é crucial que a narrativa mantenha a coesão e que as adaptações sejam cuidadosamente planejadas e executadas.

Ao passo que a *crossmedialidade* se trata da integração entre diferentes mídias, a multimodalidade também possui um caráter integrador, sendo que aqui tratamos a respeito dos modos semióticos envolvidos no ato da comunicação. Kress define a multimodalidade como “o uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados” (2001, p. 28 *apud* Ribeiro, 2021, p. 26). Sendo assim, o aspecto multimodal de um texto foge do senso comum, que considera apenas o uso de imagens associadas a palavras como parte da multimodalidade. Esta diz respeito às escolhas que fazemos - ou deixamos de fazer - dentro dos modos semióticos que estão à nossa disposição durante a produção do texto, além disso, também inclui a maneira como esses modos são combinados, podendo “se reforçar, desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenados hierarquicamente” (*ibid.*) conforme a intenção comunicativa do sujeito.

Kress e Van Leeuwen defendem que “todo o texto é multimodal” (1998 *apud* Ribeiro, 2021, p. 11), pois essas escolhas são intrínsecas à produção dos textos: quando escrevemos, é preciso escolher os elementos que vamos utilizar e a disposição deles no

espaço para atingir a legibilidade e a usabilidade na nossa comunicação. Estes dois conceitos são do pesquisador da área da Comunicação, Antônio Celso Collaro (2000), que mostra em seus estudos que os textos precisam apresentar alguns aspectos que os tornam legíveis, como equilíbrio, harmonia, proporção e funcionalidade, assim, alcançarão seu objetivo comunicativo - usabilidade.

Considerando isso, é de suma importância que o leitor seja capaz de perceber a influência de suas escolhas semióticas na produção dos textos e as escolhas feitas pelos escritores dos textos que lê – e aqui não falamos a respeito apenas da literatura, mas dos gêneros discursivos que fazem parte do nosso dia a dia, em predominância no meio digital. Kress define essa habilidade como “poder semiótico” (2003 *apud* Ribeiro, 2021, p. 32) para falar do nosso “poder de produzir e disseminar sentidos” (*ibid.*) através da tomada de consciência dessas escolhas. Além disso, ele também atribui essa função à escola, considerando esta como ambiente formador de leitores e escritores hábeis, proporcionando um espaço para que, além de pensar sobre as intenções inscritas nos textos que leem, os alunos produzam textos refletindo sobre esse processo de criação.

Não podemos deixar de mencionar que essas escolhas feitas no ato da enunciação do sujeito vão estar disponíveis a ele conforme o suporte utilizado, pois o escritor deve estar atento e observar qual a plataforma adequada para atingir a sua intenção comunicativa, havendo a necessidade de fazer alterações no texto conforme a mídia escolhida, aqui temos a integração do conceito de *crossmedialidade*.

A seção que se segue reflete sobre como a prática de leitura e escrita está prevista dentro do currículo nacional e propõe uma atividade em sala de aula visando ampliar as possibilidades de escolhas semióticas entre os discentes na sua produção discursiva.

#### 4 A EVOLUÇÃO DOS SUPORTES DIGITAIS

Considerando que o conceito de *crossmedialidade* diz respeito à distribuição de uma mesma história ou mensagem através de múltiplos formatos e dispositivos, conhecer os suportes digitais que fazem parte do cotidiano do aluno se faz necessário para uma melhor atuação do professor.

Dentre a vasta gama de gêneros textuais existentes, muitos foram apenas incorporados ao meio digital, resultando em uma mudança de suporte, enquanto outros se constituíram como gêneros específicos do mundo virtual. Segundo Severo (2018), foram os gêneros analógicos que cederam a forma da escrita para os digitais. Com isso, podemos observar que existem semelhanças entre eles. Como exemplo, temos o e-mail, ferramenta utilizada para nos comunicarmos virtualmente com alguém, na qual o remetente aguarda a resposta do destinatário. Porém, já não vimos algo parecido? A carta é um gênero no qual o indivíduo faz o mesmo processo feito no e-mail, entretanto, em um suporte diferente, um através da escrita digital e o outro da escrita em papel. Para além das adaptações, há gêneros discursivos exclusivos do meio digital, como *tweets*, postagens em redes sociais, fóruns, blogs. Ainda assim, nenhum deles surgiu do nada; todos têm

raízes em formas comunicativas anteriores, evoluindo e se ajustando às novas tecnologias e às necessidades da interação contemporânea.

Com a evolução das redes sociais, houve também o desenvolvimento de novos suportes para a escrita, tais como aplicativos que proporcionam a elaboração e disseminação de narrativas digitais. Em 2010 foi criado o Instagram, rede social que permite uma conversação instantânea e rápida entre os usuários por meio de um chat, acrescentando também elementos multimodais na comunicação e na interação dos usuários, como fotos, vídeos, áudios, figurinhas etc.

O Instagram é uma rede social que combina elementos da interação oral e da escrita. Com recursos como Stories, IGTV e Reels, essa plataforma permite que os usuários compartilhem momentos efêmeros, vídeos mais longos e conteúdos dinâmicos de maneira criativa e envolvente. Empresas e influenciadores utilizam o Instagram para construir marcas, promover produtos e engajar com suas audiências de maneira direta e autêntica. Além disso, o uso de *hashtags* e a funcionalidade de descoberta de conteúdo ampliam o alcance das postagens, tornando o Instagram um canal essencial para campanhas publicitárias e estratégias modernas de marketing digital. Dessa forma, podemos dizer que o Instagram não só se tornou um meio de comunicação e entretenimento, mas também se transformou em uma ferramenta poderosa para o marketing digital.

Severo (2018, p. 26) cita que “a escrita, dependendo do gênero textual digital, é menos monitorada e segue convenções gramaticais diferentes das registradas na gramática normativa quanto a aspectos morfológicos e lexicais”. A partir disso, é importante pensarmos que, apesar da linguagem da internet ser menos controlada em questão de normas gramaticais, ela também possui suas próprias limitações e seu próprio código, com abreviações e linguagem específicas. Através dessa observação, podemos notar uma diferença na linguagem presente nessas duas redes, o e-mail e o Instagram, por exemplo.

Em termos de grau de formalidade, o e-mail se aproxima de uma linguagem mais formal por seu uso em contextos de comunicação que exigem esse aspecto e possui uma linguagem virtual mais monitorada. O Instagram, por possuir uma natureza mais pessoal, apresenta uma comunicação mais rápida e abreviada, carregada de elementos semióticos. Essa diferença é estabelecida devido à natureza de cada ferramenta virtual, além do contexto, do interlocutor e da mensagem. Por exemplo, quando nos comunicamos pelo Instagram com um intuito profissional, a linguagem escolhida não será a mesma que utilizamos para falar em um grupo de amigos, ou seja, a linguagem é dependente de outros fatores, como a situacionalidade, por exemplo.

Severo (2018) afirma que esses gêneros emergentes possuem caráter dinâmico e híbrido, pois podem surgir novas formas (como a “conversa” com um *chatbot* que, na verdade, consiste em informações e comandos), enquanto outras também podem cair em desuso (como os blogs pessoais e fóruns). Não apenas gêneros, mas também redes sociais (o Orkut é um exemplo) são desativadas e substituídas por outras com características que requerem dos usuários o desenvolvimento de novas habilidades e o conhecimento de novas regras, sendo a sala de aula um ambiente propício para essa tarefa.

Assim, como o estudante é também um sujeito que se enuncia nos suportes digitais, cabe ao professor propor atividades que possibilitem aos alunos usarem as redes

sociais, em especial o Instagram, como ferramenta de produção textual, uma vez que, ao se expressar nessa plataforma, o aluno cria textos que devem seguir as “regras” pré-estabelecidas pelo suporte que está sendo utilizado naquele momento, além disso, é importante levar o aluno a refletir sobre o público alvo de sua produção, ou seja, o “tu” presente no processo de enunciação.

Nesse sentido, para entender como esse dialogismo funciona, é importante retomar a teoria de Bakhtin, pois, mesmo que este não seja contemporâneo aos suportes digitais citados, podemos relacionar esses meios aos seus estudos pelo fato de existir uma intenção comunicativa intrínseca a eles. Para o linguista, o ser humano se relaciona, em diversos âmbitos da vida, por meio da linguagem. Sendo assim, os falantes de qualquer que seja a língua se comunicam por enunciados, que são produções únicas, mas que respeitam os limites do gênero discursivo escolhido pelo indivíduo. Ao produzir um texto, seja oral ou escrito, o falante escolhe um gênero discursivo para se comunicar, e essa escolha se dá de acordo com suas intenções e objetivos para a comunicação. Além disso, a escolha também é feita dentro do repertório de gêneros que o falante conhece, como muito bem aponta o filósofo: “A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso.” (Bakhtin, 2011, p. 282). Cabe, portanto, à escola e ao professor ampliar o repertório de gêneros discursivos dos estudantes e inseri-los em diferentes esferas comunicativas, para que possam permear, fazer uso e compreender os diferentes gêneros.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que norteia o trabalho docente, para isso, é imprescindível que nos dediquemos a olhar como os textos multimodais são abordados neste tão importante documento. Assim, o trabalho com textos multimodais, fundamentado nas orientações da BNCC, representa um passo essencial para formar indivíduos mais preparados para as demandas comunicativas do século XXI, promovendo uma educação alinhada às transformações sociais e tecnológicas. Essa perspectiva reforça o papel transformador da escola ao integrar o universo digital ao cotidiano escolar, valorizando as múltiplas formas de expressão e promovendo o desenvolvimento integral do estudante.

## **5 TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA A PARTIR DA LEITURA DA BNCC**

Os estudos a respeito da multimodalidade, em âmbito internacional, datam do final do século XIX e início do século XX. Porém, no Brasil, o termo ganhou mais destaque após a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz em seu texto a importância de que os jovens “ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (Brasil, 2018 p. 488). Além disso, corroborando com os estudos da *crossmedialidade*, a Base propõe que essa exploração se dê mediada pelo uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), visando que o aluno perceba - e produza, a partir

dessa percepção - que “os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (*ibid*). Aqui, podemos considerar essa multissemiótica como uma parte dos estudos sobre multimodalidade, uma vez que “os recursos semióticos dos modos são usados com certa regularidade por uma comunidade, conferindo um nível de estabilidade e previsibilidade na produção de significados” (Gualberto e Santos, 2019, p. 12).

Porém, uma possível problemática ao texto da BNCC seria a falta de instrumentalização do professor para esta prática, pois o texto é bastante pautado na formação das habilidades, nos colocando diante do seguinte questionamento: de que forma essas habilidades serão desenvolvidas em sala de aula? Pautando-nos nessa problemática, trazemos aqui uma proposta que une os estudos sobre multimodalidade e *crossmedialidade* para a emancipação do aluno-sujeito em sua enunciação. A proposta está alinhada com o que a BNCC propõe em relação às novas TDICs e vem com o objetivo de exemplificar, de maneira simples, de que forma essas teorias podem ser convertidas na prática. Além disso, buscamos também inspirar novos movimentos de educadores em relação ao desenvolvimento desse “poder semiótico” com os alunos, para que as teorias não fiquem apenas sendo decalcadas por nós, pesquisadores, mas que atinjam seus objetivos educacionais em sua plenitude.

## 5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA A ENUNCIÇÃO DOS JOVENS ESCRITORES

As teorias enunciativas apresentam enorme relevância para a área da linguística, porém, elas podem auxiliar em outras áreas, como a comunicação e a atuação do professor em sala de aula. Para Benveniste (1976), a enunciação é um fato de ocorrência única, ou seja, um mesmo ato enunciativo só será produzido uma única vez. Isso se dá tanto pelo estabelecimento do “eu” e do “tu” quanto pela noção de tempo e de espaço, que constituem a subjetividade da linguagem e só atingem significação na instância da produção discursiva. Assim, contemplamos o aluno como sujeito da enunciação e isso se faz importante para o ensino de língua portuguesa, pois é um olhar para a forma como esse sujeito utiliza a língua para a estruturação do seu discurso.

Tendo em vista isso, propomos uma atividade para ser aplicada em sala de aula, levando em conta os conceitos de sujeito enunciativo – o estudante se colocando como o “eu” do discurso -, multimodalidade – a mistura de diferentes modos semióticos no ato comunicativo, sendo considerado como a enunciação do sujeito - e *crossmedialidade* – essa transição do texto para diferentes mídias no ato comunicativo. A proposta contempla o gênero textual entrevista e sua adaptação textual para uma publicação na plataforma digital Instagram.

Em um primeiro momento, sugerimos que o professor leve alguns exemplos de entrevista para os alunos lerem e se familiarizarem com o gênero discursivo. Após isso, é necessário que se discuta a temática dos textos escolhidos e se converse com os estudantes para que percebam quais características fazem parte do gênero em questão.

Depois dessa primeira etapa em que os alunos irão ter contato com o texto. Para esta proposta, propomos o tema “mulheres que inspiram”, pensando em uma atividade que tenha por objetivo dar visibilidade às mulheres da comunidade escolar, mas o professor pode adequar a temática conforme a sua intenção pedagógica. Vale ressaltar que para Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são construídos por sujeitos ativos social, cultural e ideologicamente, que ao produzirem enunciados se inserem neles, pois são atravessados pela ideologia e a partir disso constroem seus discursos, considerando as situações enunciativas e a elas se adaptando.

Em seguida, os estudantes irão elaborar as questões que irão fazer à entrevistada ou ao entrevistado, portanto, aqui é importante que o professor faça a mediação das produções. Essa mediação deve levar em conta quem são os participantes do ato enunciativo e o grau de formalidade requerido pela situação discursiva. Além disso, a mediação deve considerar a posição do sujeito enunciador e suas relações com o contexto sociocultural e ideológico.

A título de exemplificação, uma possível pergunta como “Por que você escolheu essa profissão?” parte do pressuposto de um sujeito autônomo e consciente de suas escolhas, sem considerar fatores externos (desigualdade, influência familiar, educação etc.). Já uma questão como “Quais características costumam ser associadas a homens e mulheres no ambiente de trabalho?” permite problematizar estereótipos de gênero sem reforçá-los diretamente. Quanto ao grau de formalidade, uma pergunta como “Como o seu trabalho impacta a comunidade?” se adequa a uma entrevista mais formal, enquanto “O que você acha mais legal no seu trabalho?” sugere um tom mais informal e subjetivo. Portanto, a análise prévia dessas questões é essencial para evitar vieses naturalizados, pressuposições reducionistas e posicionamentos que reforcem desigualdades, garantindo que o aluno compreenda a enunciação como um processo interacional, discursivo e ideológico.

Com as perguntas feitas, agora é hora da prática da oralidade: os alunos irão realizar a entrevista com as mulheres que trabalham na escola através da gravação com ferramentas de áudio, que poderá servir como material de apoio para que os estudantes possam anotar as respostas dadas às perguntas que elaboraram. Após isso, é interessante que o professor disponibilize um tempo para os alunos estruturarem o texto em sala de aula, visto que, dessa forma, o professor poderá auxiliar em dúvidas que possam surgir no momento da escrita.

Em seguida, sugere-se uma roda de conversa para que os discentes compartilhem suas produções e respostas obtidas na entrevista realizada. Aqui, todos podem comentar e discutir os aspectos que mais lhes chamaram a atenção nessa proposta, em que “eu” locutor passa a “tu” alocutário no processo enunciativo.

Agora é o momento de pôr em prática a *crossmedialidade*. O professor irá propor à turma a criação de um perfil na plataforma Instagram. Considerando que a temática das entrevistas é a mesma para toda a turma, o nome da página pode ser o tema geral da atividade, para divulgar a entrevista feita para que mais pessoas conheçam as entrevistadas ou os entrevistados. Nesse momento, o professor pode auxiliar os alunos a utilizarem as diferentes ferramentas disponíveis no Instagram, como *reels* e *stories*.

Portanto, os alunos deverão adaptar o texto produzido no gênero entrevista para um texto narrativo breve, com discurso direto, podendo conter citações das falas dos entrevistados, que será publicado na legenda do post. Diferentemente do formato tradicional da entrevista, que geralmente segue uma estrutura de perguntas e respostas, a adaptação para o *Instagram* exige um texto mais fluido e envolvente, privilegiando uma narrativa concisa que capte a atenção do leitor de forma rápida. Aqui é importante considerar o público da plataforma, que é predominantemente composto por usuários que consomem conteúdos curtos e visuais e logo passam para a próxima história ou *post*. Assim, recomenda-se que a legenda inicie com uma frase chamativa ou um trecho marcante da fala da entrevistada, incentivando o engajamento.

Além disso, precisa-se considerar que o algoritmo do *Instagram* prioriza postagens que geram interação, como curtidas, comentários e compartilhamentos, de modo que o texto da legenda pode ser estruturado para provocar reflexões ou fazer perguntas diretas ao público. Também é importante fazer a turma notar que precisam interagir nas postagens dos colegas e nas suas, assim gerarão mais engajamento fazendo com que o post chegue a mais pessoas. Outro ponto de atenção é a escolha da imagem que acompanhará a publicação, ao invés de uma foto genérica, sugere-se que os alunos utilizem uma imagem da entrevistada que dialogue com o tema abordado, transmitindo a essência da narrativa. Dessa maneira, os estudantes não apenas exercitam a adaptação do gênero discursivo para um novo meio, a *crossmedialidade*, mas também compreendem como a enunciação se molda conforme o suporte, o público e as dinâmicas de circulação da informação.

Em um último momento, alunos e professor irão analisar as publicações a fim de entender ambos os gêneros discursivos, entrevista em sua forma tradicional (pergunta e resposta) e entrevista adaptada a uma narrativa publicada em rede social. O que se manteve em ambas as produções? O que precisou mudar? Qual foi o público da primeira produção? E o público da adaptação? Tiveram dificuldades? Qual discurso/texto mais chamou a sua atenção enquanto escritor? Todas essas questões são importantes para que os alunos se percebam enquanto sujeitos que se enunciam em diversas esferas sociais, seja presencial ou virtualmente.

A proposta aqui apresentada fica como uma sugestão de abordagem visando contemplar teoria e prática. Sabemos que a escrita é um processo complexo, pois, em sala de aula, temos diferentes sujeitos com diferentes vivências e experiências linguísticas. Além disso, os professores, muitas vezes, encontram dificuldades devido às condições limitantes de sua atuação (carga horária limitada, falta de recursos na escola, pouco apoio, resistência por parte dos alunos etc.).

A Base Nacional Comum Curricular pressupõe que as atividades em sala de aula devem proporcionar aos alunos diversas experiências enunciativas, para que os estudantes possam se expressar em diferentes contextos letrados. Essas possibilidades múltiplas de se enunciar oferecem aos discentes um vasto conhecimento acerca dos gêneros discursivos e dos contextos sociais em que estes gêneros estão inseridos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi estruturado a partir de uma busca de referências bibliográficas que possibilitaram a sustentação do desenvolvimento das concepções e das práticas apresentadas neste trabalho. A partir disso, pensamos a linguagem como algo vital ao ser humano e, portanto, dedicamo-nos a refletir acerca do sujeito, que aqui é entendido como o ser que se apropria do aparelho formal da língua e se enuncia como “eu”. Sabemos, por certo, que nos comunicamos por meio de textos e estes precisam ser passíveis de entendimento pelo interlocutor, a fim de que ocorra de fato uma comunicação entre o “eu” e o “tu”.

Ademais, através de uma análise dos conceitos de multimodalidade e *crossmedialidade* e com o auxílio da leitura da Base Nacional Comum Curricular, foi possível perceber a importância desses termos tanto para o sujeito em enunciação em suas produções quanto para compreender como esses processos estão inseridos dentro das práticas de sala de aula. Além disso, ressaltamos o quanto é essencial o professor conhecer e compreender a teoria e aplicá-la em sua prática docente.

É fundamental que a escola amplie o repertório de gêneros discursivos dos estudantes, preparando-os para navegar por diversas esferas comunicativas. A Base Nacional Comum Curricular, com seu enfoque em textos multimodais, oferece diretrizes valiosas para integrar essas práticas no currículo escolar, assegurando que os alunos desenvolvam competências linguísticas adequadas aos desafios da era digital.

Ao promover atividades que envolvem a criação e adaptação de gêneros textuais, como a entrevista, para diferentes plataformas, como o Instagram, os alunos não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas, mas também aprendem a navegar e a se expressar em diversos contextos digitais. Essa abordagem prática facilita a compreensão dos processos enunciativos e destaca a importância do aluno como sujeito ativo na construção do discurso.

Além disso, ao refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os gêneros textuais em suas formas tradicionais e adaptadas, os estudantes são incentivados a pensar criticamente sobre os públicos-alvo, a eficácia da comunicação e as suas próprias habilidades enquanto produtores e leitores de textos. A proposta apresentada alinha-se com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a necessidade de proporcionar aos alunos diversas experiências enunciativas.

Portanto, ao integrar teoria e prática, a atividade sugerida não só reforça o entendimento dos conceitos de enunciação, multimodalidade e *crossmedialidade*, como também prepara os alunos para serem comunicadores eficazes e reflexivos em diferentes esferas sociais, contribuindo para sua formação integral. Nesse ponto, vale ressaltar que, apesar dos problemas inerentes ao uso de redes sociais, como aumento da ansiedade, estabelecimento de um padrão de leitura superficial e necessidade de verificação da veracidade das informações disponíveis, neste artigo parte-se da premissa de que a rede social pode ser usada para fins de aprendizagem. Assim, analisar criticamente o uso do aplicativo *Instagram* em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura *online* mais responsável por parte dos estudantes. Com isso, salientamos o quão

relevante é o desenvolvimento de práticas desse gênero em sala de aula e também a importância do seguimento de mais pesquisas nesse sentido, para maior visibilidade e destaque desse assunto.

## REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997. 196 p.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 671 p.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. 387 p.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. 122 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Notas sobre o Brasil no Pisa 2022*.
- COLLARO, Antônio Celso. *Projeto gráfico: teoria e prática da diagramação*. 4. ed. São Paulo. Summus, 2000.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. 748 p.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à lingüística*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à lingüística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. 125 p.
- GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 115 p.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. DOS. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, n. 2, p. e2019350205, 2019.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org) et al. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli et al. *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC, 1988. 88 p.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. 380 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. 279 p.

SEVERO, Cristina M. *Internetês e a escrita padrão em sala de aula*. 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos.) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul.