

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: CORPO, PALAVRA E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Andreia Ines Hanel Cerezoli¹

Resumo: Nesse trabalho aborda-se a questão da multimodalidade constitutiva dos gêneros orais, mais especificamente a vídeo-aula. Tem como objetivo identificar os meios não-linguísticos, ou seja, multimodais, presentes no gênero vídeo-aula e refletir sobre a construção dos sentidos oriundos de tais fatores. A pertinência científica do trabalho reside no fato de que com o avanço das discussões do ensino de línguas baseado nos gêneros textuais, incluindo-se os orais, é preciso saber como tais recursos multimodais podem ser explorados, tanto no ensino quanto na avaliação. Assim, o trabalho traz, inicialmente, recortes teóricos sobre letramento, multiletramento, multimodalidade, de Marcuschi (2010) e Rojo (2012, 2013) e, sobre gêneros textuais de (Bakhtin, 2011) e Schneuwly e Dolz (2004) que encaminham as análises. Em seguida, busca-se compreender as “características” dos gêneros textuais orais e apresentar postulados teóricos que permitem compreender a vídeo-aula como um gênero textual, fundamentados principalmente em Maingueneau (2013). Na sequência, realiza-se a análise dos aspectos multimodais em uma vídeo-aula e encerra-se o trabalho apontando-se suas contribuições ao ensino e possíveis avanços decorrentes de futuras pesquisas.

Palavras-Chave: Gêneros textuais. Gêneros textuais orais. Multimodalidade.

¹ Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos – pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Endereço eletrônico: andreia.cerezoli@uffs.edu.br.

GENDER TEXTUAL ORAL: BODY WORD AND CONSTRUCTION OF THE SENSES

Abstract: This work approaches the question of the constitutive multimodality of oral genres, specifically the video lesson. It aims to identify the non-linguistic means, in other words, multimodals, present at the video lesson gender and ponder the construction of meanings originating from such factors. The scientific relevance of this work lies in the fact that, with the advance of discussions about language teaching based on textual genres, including the oral ones, we must know how such multimodals resources can be exploited, both in teaching and in the evaluation. Thus, the work brings, initially, theoretical clippings about literacy, multiliteracy, multimodality of the Marcuschi (2010), Rojo (2012, 2013), textual genres of the (Bakhtin, 2011), and Schneuwly e Dolz (2004) that precede the analysis. Then we intend to understand the "characteristics" of oral genres and present the theoretical posits that enable to understand the video lesson as a textual genre of the Maingueneau (2013). After this, is made the analysis of multimodal aspects in a video lesson finishing the work by pointing out its contributions on education and possible improvements arising from forthcoming researches.

Keywords: Textual genres. Oral textual genres. Multimodality.

Introdução

Nos discursos voltados para o ensino das línguas, atualmente, percebe-se a constante presença dos termos multiletramentos e gêneros textuais como elementos essenciais para que os sujeitos possam participar ativamente das práticas sociais. Nesse contexto, o presente trabalho aborda a questão da multimodalidade presente dos gêneros orais, com o objetivo de identificar quais são os meios não-

linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos nos gêneros orais. Isso porque os gêneros orais, embora reconhecidos como fundamentais nas práticas sociais em todas as bibliografias que abordam a questão metodológica do trabalho com os gêneros, ainda figuram com pouco destaque, situação denunciada por Schneuwly e Dolz (2004). No entanto, quando propõe-se a leitura e/ou produção de um gênero oral o produtor/leitor precisa ter competência para reconhecer os fatores multimodais presentes naquele gênero, bem como avaliá-los na perspectiva da construção dos sentidos do texto, de forma que corpo e palavra estejam de tal forma “integrados” que cooperem para a construção dos sentidos desejados.

Assim, o trabalho apresenta inicialmente os conceitos de letramento, a partir de Marcuschi (2010) como as diferentes maneiras que uma pessoa participa de práticas sociais, o conceito de multiletramento e multimodalidade a partir de Rojo (2012, 2013) respectivamente, que apresenta o primeiro a partir das duas dimensões que envolvem a definição “multi” das práticas de letramento contemporâneas, e define o segundo como as diferentes linguagens que compõem os diferentes textos e exigem práticas singulares para fazer significar. Em seguida, apresenta-se a questão dos gêneros textuais a partir de Bakhtin (2011) quando destaca as três dimensões fundamentais do gênero, a saber, plano composicional, conteúdo temático e estilo. Mas também a partir da contribuição de outros autores como Schneuwly e Dolz (2004) que destacam, principalmente, as peculiaridades dos gêneros textuais orais e as dimensões de análises necessárias para tomar os gêneros orais como objetos de ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresenta-se o *corpus*, mobilizando diferentes perspectivas teóricas para “validar” a vídeo-aula como um gênero textual, já que o termo ainda não se encontra dicionarizado, sendo necessário elencar as tipologias de definição de um gênero textual, propostas por Maingueneau

(2013), a fim de verificar se tal “texto” de fato, poderia ser classificado como um gênero textual, ou apenas seria uma variação dos elementos de um outro gênero, considerando o pressuposto da presença de elementos “relativamente estáveis” na constituição de um gênero textual. Finalizando o trabalho, analisa-se os critérios multimodais presentes na vídeo-aula e a construção de sentidos que esses permitem, além de situações em que corpo e palavra não convergem para a construção de um determinado sentido, ou seja, a palavra pretende construir um universo de significação, mas o corpo não coopera para tal construção, revelando um novo universo de significados. Nas considerações finais, apresenta-se as contribuições desse trabalho para o ensino, bem como possíveis desdobramentos teóricos posteriores.

Letramento(s), multiletramento(s) e multimodalidade(s): a compreensão da dimensão social do texto

Essa seção tem como objetivo trazer alguns pressupostos sobre os termos “Letramento(s), Multiletramento(s) e Multimodalidade(s)”, sem a pretensão de esgotar suas discussões, mas com o intuito de localizar o leitor, mostrando com quais perspectivas teóricas dialoga-se, visto que a “popularização” de tais conceitos, permitiu o uso dos mesmos para trabalhar com diferentes perspectivas teóricas, tornado necessário delimitar em quais perspectivas se está fundamentando as análises. Nesse sentido, compartilha-se o entendimento de Marcuschi (2010, p. 25) que compreende letramento como a participação de forma significativa em eventos de letramento, como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado pois identifica o valor do dinheiro, reconhece o ônibus que deve tomar para chegar ao seu trabalho, resolve cálculos complexos, etc., mas não lê jornais, ou escreve e-mails, bem como os indivíduos que desenvolvem tratados de Filosofia ou escrevem romances. Assim, afirma-se que letramento assume uma dimensão muito superior à alfabetização.

ção, não reduzindo a importância desta, mas mostrando que mesmo sem o domínio do código escrito, uma pessoa pode ser considerada letrada, já que participa ativamente de diferentes práticas sociais, inclusive mediadas pela escrita.

Reconhecendo que letramento não envolve um só campo das práticas sociais, ou somente uma determinada classe da sociedade, Rojo (2013, p. 14) mostra que o Grupo Nova Londres apresenta o conceito de multiletramentos. Na definição apresentada, a autora chama a atenção para o prefixo “multi” que aponta para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem. Tanto a multiplicidade das linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos, bem como a pluralidade e a diversidade cultural impregnada pelos autores/leitores contemporâneos e como os significados são construídos.

Na análise que será desenvolvida na sequência, interessa apenas o primeiro aspecto, aquele que a autora apresentou como “a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos”, embora destaca-se que tal separação seja apenas, visto que na composição dos gêneros os dois aspectos aparecem interligados, um como decorrência do outro. Feita tal observação, assume-se que a multimodalidade que é aqui entendida, segundo a definição trazida por Rojo (2012, p. 19):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. [...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

A partir desses apontamentos, Rojo (2013, p. 22 apud Lemke, 1998) traz observação sobre a materialização desses

conceitos teóricos, quando afirma que um letramento é sempre um letramento em algum gênero, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso daquele determinado gênero. Tal afirmação reforça a premissa de que os conceitos acima explicitados não podem ser “olhados” distanciados de uma materialidade textual (oral ou escrita); os gêneros textuais são materialidades que permitem e exigem o desenvolvimento de uma série de competências para a participação significativa em sociedade. Por isso, na próxima seção apontam-se reflexões sobre a questão dos gêneros textuais.

Gêneros textuais: o material textual das práticas sociais

Considerando a dimensão social das atividades mediadas pelos textos, recorre-se aos postulados de Bakhtin (2011, p. 261-262) que define que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de um referido campo da atividade humana. Tais enunciados representam as condições específicas e as finalidades de cada campo específico não só pelo seu conteúdo e pela forma como os recursos linguísticos são selecionados e organizados, mas, principalmente, por sua construção composicional. Ao mesmo tempo que cada enunciado particular é individual, a sociedade, nas suas diferentes esferas ou campos específicos, elabora seus tipos relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso. Não cabe aqui explicitar cada um dos elementos que, segundo Bakhtin, definem os gêneros textuais, visto que outros trabalhos já realizaram tais apontamentos. Interessa mostrar que a compreensão fundamental acerca do que é gênero textual está ancorada nos pressupostos bakhtinianos e que se busca outras referências que dialogam com tais postulados teóricos, mas explicitam algumas questões pontuais, como a im-

portância dos diferentes suportes na composição dos gêneros textuais.

Nesse momento, destaca-se as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004, p. 64) acerca de compreensão dos gêneros como suporte das atividades de linguagem:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornaram dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes.

Percebe-se que os autores retomam os três postulados de Bakhtin, considerando a atividade de linguagem, a materialidade concreta. E, nessa dimensão de materialidade concreta, percebe-se um maior predomínio de atividades de ensino e pesquisa voltados para os gêneros escritos, enquanto os gêneros orais aparecem, muitas vezes, apenas como “existindo”, mas não como objeto de análise, ensino e pesquisa. O que evidencia uma grande lacuna, pois como aponta Rojo (2013, p. 20 apud CHARTIER, 1998) “o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...]”, diante desses inúmeros aspectos, é preciso compreender

mais sobre as propriedades dos gêneros textuais orais, propostas do decorrer do texto.

Os gêneros textuais orais: das práticas cotidianas a objeto de ensino-aprendizagem

Tratar dos gêneros textuais como objeto de pesquisa vem sendo uma feliz tendência, como já fora afirmado, não só nas academias, mas também nas escolas de educação básica. Porém, o tratamento dado aos gêneros textuais orais ainda merece maior atenção, como denunciam Schneuwly e Dolz (2004, p. 125):

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios, etc.) afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Realidade essa, que justifica esse objeto de investigação. Ainda, no sentido de compreender as dimensões dos gêneros textuais, coloca-se as palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 116) quando afirmam que a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator, ou seja, o locutor age linguisticamente considerando o lugar social que ocupa, o destinatário, o tema e a finalidade que tem. A escolha do gênero nessa perspectiva, define para o enunciador o que é dizível (conteúdo) e a forma de dizê-lo (plano composicional e estilo) e, para o destinatário, a expectativa do texto que receberá.

Seguindo esses parâmetros, cabe ressaltar algumas peculiaridades dos gêneros orais que merecem ser consideradas, como as formas institucionais do oral que segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 121)

[...] implicam outros modos de gestão que são essencialmente individuais: o que será dito não se elabora apenas *hic et nunc*, mas necessita de uma preparação, em modalidades diversas, que entra em interação com o processo de produção em situação; a palavra alheia não é somente aquela imediatamente presente, mas, ao mesmo tempo, aquela proferida antes, alhures, por outros não presentes aos quais igualmente se dirige: a da instituição e a de seus membros representantes.

Percebe-se que a presença do outro no texto oral não se dá apenas na interação imediata, mas em todo processo de produção e elaboração. Ainda em relação às peculiaridades dos gêneros orais, é preciso ressaltar sua natureza “multimodal”, que Schnewly e Dolz (2004, p. 133) definem como “Tomar a palavra, esta em relação íntima com o corpo”. Assim, denunciam que a comunicação oral é complexa no sentido de que não se esgota nos meios linguísticos ou prosódicos, mas observam que a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa pode confirmar ou invalidar a codificação linguística. Complementando essa posição, trazem um quadro que mostra os meios não-linguísticos da comunicação oral, que apresenta-se abaixo:

Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

(SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 143)

Mangueneau (2015, p. 159-160) reforça o princípio de que o discurso oral já é multimodal por natureza, visto que a comunicação ativa simultaneamente a produção de sons e movimentos corporais, no entanto, ressalta que a gestualidade não ilustra apenas o que a fala diz, há uma relação de complementaridade entre ambas. Assim, mostra-se a necessidade da escolha de gêneros para o trabalho com o oral, uma vez que somente a materialidade do gênero permite trabalhar os fenômenos de textualidade oral em estreita relação com as situações de comunicações reais, pretensão da próxima seção, quando busca-se elementos para definir o presente *corpus*, “a vídeo-aula”.

O *corpus* e os critérios multimodais na construção dos sentidos da vídeo-aula

Devido à propagação e à divulgação dos cursos EAD (Educação à Distância) as vídeo-aulas estão sendo cada vez mais requisitadas. No entanto, muitas vezes são consideradas apenas como a transposição do gênero oral “aula expositiva” para o suporte digital. Assim, selecionou-se como *corpus* desse trabalho, a vídeo-aula abaixo indicada, seguindo os padrões de Rojo (2012, P. 19) para incluir no texto linear, a indicação de um texto veiculado em um suporte midiático.



Disponível em: <https://www.youtube.com> Acesso em 05/06/2015

A complexidade dessa tarefa, inicia-se pela definição do termo “vídeo-aula” e, para grande surpresa, o termo ainda não está nos dicionários, provavelmente, devido ao recente “surgimento” da expressão. Isso porque, como afirma Rojo (2012) a contemporaneidade possibilitou o surgimento de novos textos, que desafiam a capacidade de leitura e compreensão, bem como de produção de textos adequados às situações sociais das quais participam. Maingueneau (2013) propõe que um gênero pode ser definido em função de três tipologias, a saber: comunicacionais, de situação de comunicação e linguísticas e discursivas, além do critério da utilidade dos gêneros de discurso. Definir o gênero vídeo-aula, a partir de cada uma das tipologias propostas pelo autor, é a proposta da sequência.

As tipologias comunicacionais podem estabelecer classificações pelas funções da linguagem, propostas por Jakobson, e, segundo essas, a vídeo-aula em questão seria um discurso metalinguístico, uma vez que usa a língua para pensar sobre o próprio código. Ou, pela função que esse gênero instaura na sociedade, nesse caso, na instrução.

As tipologias de situações de comunicação diferem das primeiras por considerarem o caráter historicamente variável dos gêneros textuais. Assim, diferenciam “tipos e gêneros” sendo que os gêneros de discurso, como define Maingueneau, pertencem a diversos *tipos* associados a vastos setores de atividade social. A vídeo-aula estaria ligada ao setor de atividade social educação, num lugar institucional escola, universidade.

As tipologias linguísticas e discursivas, não foram desenvolvidas de forma suficiente, para classificarmos a vídeo-aula segundo tais tipologias. Já no critério de “Utilidade dos Gêneros”, o autor destaca dois aspectos: um fator de economia, já que a medida que “domina-se” um gênero, se é capaz de reconhecer e elaborar “hipóteses” sobre o que espe-

rar daquele texto. Nesse cenário, elabora-se hipóteses de que na vídeo-aula um professor “ensina” alguma coisa, através de explicações e exemplos, ou seja, dá uma aula.

Ainda na busca por elementos que permitem afirmar que a vídeo-aula é um gênero textual, Bazerman (2011, p. 13) afirma que em geral, não temos muitos problemas para reconhecer os gêneros como formas textuais típicas em funcionamentos específicos, nem para identificar e entender aqueles gêneros que temos contato pela primeira vez, já que, em geral, são extensões de outros preexistentes. Logo, um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica, assim a própria vida social e a atuação são encadeadas por uma série de textos que funcionam como seus enquadres, mas que permitem mudanças.

O autor destaca a questão sócio-histórica como fator fundamental no reconhecimento ou elaboração de um gênero, pois, segundo afirma, todo gênero surge de um outro gênero já existente, apenas é “modificado” para atender a questões específicas de suporte, por exemplo. Complementando, Sobral (2009, p. 115) reflete sobre a questão da estabilidade e mutabilidade dos gêneros do discurso e assim define “O gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro.” Essa afirmação, permite ancorar a vídeo-aula como um gênero, já que conserva muitos traços da “aula” propriamente dita, mas transformada pelo uso da tecnologia, que permite que esse gênero aconteça em situações assíncronas, impossíveis para o gênero “aula”.

Sobral (2009, p. 127-128) ainda afirma que os gêneros nascem numa dada relação sócio-histórica de discursividades e de suas relações com outros gêneros, que por assimilação

ou oposição direta ou indireta, num determinado momento histórico, leva ao surgimento de gêneros; segundo, que só adquirem o estatuto de gêneros quando uma nova esfera advém de uma determinada esfera primeira. Tal apontamento reforça a ideia de que a vídeo-aula nasce das aulas propriamente ditas, influenciadas pelo avanço das tecnologias e do surgimento das EAD. Comprovado que trata-se de um gênero textual oral, passa-se a analisar as questões multimodais significativas na construção dos sentidos nesse gênero textual.

A análise: foco nos elementos não-linguísticos

A vídeo-aula selecionada como *corpus* desse trabalho, está indicada no site de busca *You Tube* como “Aula de Português – Onde X Aonde – Profa. Rafaela Motta”, tem duração de 5:12 (cinco minutos e doze segundos) e, é possível perceber que a mesma faz parte de um universo maior de vídeo-aulas, enumeradas e ministradas pela mesma professora, provavelmente elaboradas com o objetivo de veiculação em algum curso preparatório para concurso. O efeito de publicidade é criado quando, nos primeiros três segundos aparece no vídeo a pergunta “Aprovação em concursos públicos? E, em seguida, “Mestre dos concursos”, a indicação do site www.mestredosconcursos.com.br e da imagem de um boneco, segurando um objeto semelhante a uma régua, possivelmente um “professor”, que permanece no canto inferior direito da tela, durante todo o tempo da vídeo-aula. A partir dos cinco segundos, inicia-se a vídeo-aula.

Inicia-se a análise dos fatores multimodais, pelo critério que Schneuwly e Dolz (2004, p. 143) definiram como “DISPOSIÇÃO DOS LUGARES”. A professora coloca-se em frente de uma lousa branca, que já traz alguns exemplos de frases onde passa a trabalhar. A sala de aula é clara, passando a ideia de um ambiente sereno. Em alguns momentos, a

professora posiciona-se em frente a lousa, quando solicita a atenção para si mesma e, em outros momentos, coloca-se ao lado do quadro para que o foco fique nos exemplos, questões colocadas no quadro.

Quanto ao “ASPECTO EXTERIOR” observa-se que a lousa aparece impecavelmente branca, limpa, o que transmite a ideia de organização, higiene. A professora está vestida com cores neutras e com penteado discreto. O que permite que esses recursos não “concorram” com os elementos da aula, o conteúdo propriamente dito. Analisando a “POSIÇÃO DOS LOCUTORES” a professora, constantemente, dirige-se ao interlocutor “virtual”, por expressões que constroem uma situação de proximidade (senhores, galera, uso do imperativo, você(s)) como se os “alunos virtuais” participassem das explicações. Pode-se destacar, também, como “MEIOS CINÉSICOS” significativos para a construção dos sentidos, as atitudes corporais de piscar e movimentar as mãos, bem como as mímicas faciais de aprovação/reprovação, que associadas aos “MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS” de entonação de voz, quando quer chamar a atenção dos alunos para algum aspecto pontual da explicação, as pausas entre os tópicos explicados e na emissão de palavras “chave” para a compreensão do assunto apresentado, são aspectos importantes para a construção dos sentidos nesse texto e aparecem no decorrer de toda a vídeo-aula. Assim, destaca-se a exploração dos meios cinésicos e para-linguísticos como recurso para “prender” ou “reaver” a atenção do aluno virtual. Pode-se apontar dois “lapsos” que poderiam ser interpretados como “insegurança” aos 3:45 quando a professora mexe no cabelo e aos 3:54 quando deixa de “encenar” a aula e dirige o olhar para outro ponto, como se procurasse algo, ou alguém interferisse na progressão da aula. Tal situação permite validar a ideia de Schneuwly e Dolz (2004) que afirmam que poucas vezes se persegue os gêneros orais como objeto de ensino, já que uma simples edição dessa vídeo-aula, conhecendo-

se a importância desses aspectos não-linguísticos, permitiria a construção de sentidos mais “coerentes” ao texto.

Reflexões finais: mostrando novos horizontes

No atual cenário, como o avanço “surreal” das tecnologias, as vídeo-aulas estão a cada dia mais populares e requisitadas em diferentes suportes, e as instituições de educação, seja pelo ensino, seja pela pesquisa, devem permitir envolvimento com tal gênero. Não só no sentido de utilizá-lo como ferramenta de ensino, mas como objeto de análise da construção dos seus sentidos pela presença constitutiva de diferentes recursos multimodais. Nesse sentido, é preciso conhecer tais modalidades, não só pelos “professores de texto”, mas também pelas equipes de gravação, editoração, etc. que participam da produção e divulgação desses textos, a fim de utilizá-las, inclusive, como critérios de avaliação de outros gêneros orais, uma vez que “apresentar” um trabalho ou proferir uma palestra com as mãos no bolso, ou mascando chicletes, pode comprometer a construção de muitos sentidos nesses textos. Isso porque, Toldo (2002) já afirmara que não se acredita poder analisar um texto que se manifesta por diferentes linguagens observando, analisando e estudando apenas uma delas. Se o texto é um todo organizado de sentido e se esse todo é composto por manifestações sígnicas, sua análise deve, obrigatoriamente, contemplar todos os seus planos de expressão, todas as suas manifestações, todos os elementos de sua superestrutura e, também, seus meios não-linguísticos. No caso dos gêneros orais, toda a dimensão dos elementos não-linguísticos da comunicação oral, devem ser analisados de forma “competente”, no sentido de se desenvolver as competências para analisar a construção dos sentidos produzidos pelos mesmos.

Quanto às possibilidades de avançar cientificamente, afirma-se que os postulados desenvolvidos por Maingueneau

(2002) que abordam a questão da cena de enunciação, que segundo o autor (2015, p. 117) “apresenta a vantagem de poder referir ao mesmo tempo um quadro e um processo [...]”, cenografia e o fenômeno do *ethos* podem ampliar muito a relevância das questões multimodais nos gêneros orais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TOLDO, Claudia S. A relação entre palavra e imagem no texto publicitário: Linguagens que argumentam. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n. 3, p. 149-162, setembro, 2002.

[Recebido: 16 set. 2015- Aceito: 07 nov. 2015]