

## GÊNEROS E MULTIMODALIDADE: O PAPEL DO PLANO DE TEXTO

### GENRES AND MULTIMODALITY: THE ROLE OF THE TEXT PLAN FOR TEACHING READING

*Audria Leal\**

Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, Portugal

*Matilde Gonçalves\*\**

Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, Portugal

**Resumo:** Neste artigo, parte-se das propostas de Leal (2019) e de Gonçalves e Jorge (2019), com vista a contribuir para o ensino/aprendizagem da leitura de textos multimodais. Para tal, articula-se a noção de *plano de texto*, equacionada como noção teórica e transposta como ferramenta de trabalho válida no âmbito do ensino da língua, com a de *composicionalidade*, evidenciando a interação entre o linguístico e as outras semioses. A articulação entre as duas noções possibilita trabalhar com textos multimodais, através de uma abordagem macro, para o nível contextual e, de uma abordagem meso/micro, para o nível configuracional. Pretende-se, com o presente contributo, melhorar as práticas de ensino/aprendizagem da leitura, em particular em textos com multiplicidade de linguagens, evidenciando como as diversas formas de interação entre o verbal e o não verbal são complexas e precisam de um trabalho faseado.

**Palavras-chave:** plano de texto; gênero; multimodalidade; ensino; leitura.

**Abstract:** Starting from the proposals of Leal (2019) and Gonçalves and Jorge (2019), this paper aims at contributing to the teaching/learning of reading multimodal texts. To this end, the notion of a text plan is articulated, considered as a theoretical notion and transposed as a valid work tool in the context of language teaching with the one of compositionality, showing the interaction between linguistic and other semiosis. The articulation between the two notions makes it possible to work with multimodal texts, through a macro approach, for the contextual level, and a meso or intermediate approach, for the configurational level. The aim of this contribution is to improve teaching/learning reading practices, particularly texts with multiple languages, showing how the various forms of interaction between verbal and non-verbal are complex and need a phased work.

**Keywords:** Text Plan, Genre, Multimodality, Teaching, Reading.

---

\* Pesquisadora doutora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – CLUNL, Lisboa, Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-7190-2234>; [audrialeal@fcs.unl.pt](mailto:audrialeal@fcs.unl.pt)

\*\* Professora doutora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa – UNL; <https://orcid.org/0000-0003-0039-4401>; [matilde.goncalves@fcs.unl.pt](mailto:matilde.goncalves@fcs.unl.pt)

## Ponto de partida para uma problemática dos novos tempos

Barthes, em sua obra, *O Grau Zero da Escrita* (1977, p. 17), afirma que “a língua é um corpo de prescrições e de hábitos, comum a todos os escritores de uma época”. Isso significa que cada época apresenta características específicas que são inerentes ao uso da língua. De fato, as mudanças sociais causam alterações nos meios de comunicação e, conseqüentemente, na interação entre os humanos. É o caso do surgimento de novas tecnologias que veio trazer um espaço totalmente novo de se comunicar e até mesmo de usar a linguagem.

Sabe-se que as tecnologias permitem utilizar mais de um modo semiótico em uma mesma produção discursiva, permitindo congregiar imagens, desenhos, gráficos, áudios, entre outros, com a produção linguística. É o uso de diferentes modos semióticos em um mesmo espaço discursivo que chamamos de multimodalidade, adotando a perspectiva de Kress e Van Leuween (2006). A multimodalidade está presente nos contextos reais de comunicação como característica inerente a qualquer gênero. Aliás, a própria noção de gênero como “um pré-constructo histórico, resultante de uma prática e de uma formação social” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40) traz associada a ideia de uma multiplicidade de linguagens para atender a uma prática social presente em textos.

Essa constatação faz refletir uma noção de texto que coloca em destaque a interação entre os diferentes modos semióticos verbais e os modos semióticos não verbais. A noção de texto multimodal não se coaduna com as linhas mais tradicionais para as quais o texto é um produto monomodal e unicamente verbal. Indubitavelmente, não cabe mais pensar sobre a monomodalidade, pois os textos trazem sempre a língua combinada com recursos semióticos, tais como a pontuação ou a paragrafação. Os recursos parecem ilimitados. Sobre esse aspecto, Dionísio (2006, p. 131) afirma que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita”. Certamente, ao fazer textos, vive-se situações em que as imagens e as palavras estão numa interação mais integrada. Decididamente, o visual também participa na criação de significados dentro dos textos.

A partir dessas considerações, o nosso artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do plano de texto como um meio para o ensino/aprendizagem da leitura em textos multimodais. Procuraremos, com isso, apresentar pistas para o ensino do gênero *reportagem*, equacionando o plano de texto como parte integrante do modelo didático desse gênero. A partir dos trabalhos de Leal (2019) e Gonçalves e Jorge (2019), acreditamos ser o plano de texto não só um caminho para compreender como se conjugam os diferentes modos semióticos no texto, mas também um contributo para o ensino da leitura na perspectiva da multimodalidade.

A escolha do gênero *reportagem* pretende atender a dois preceitos principais: o primeiro refere-se ao fato de ser um gênero reconhecidamente multimodal, uma vez que os diferentes modos semióticos interagem para alcançar a sua função comunicativa. O segundo diz respeito à sua vertente didática. Tanto nos programas do ensino do português do Brasil quanto nos de Portugal, a *reportagem* integra os programas curriculares, sendo um gênero recomendado para ser trabalhado em sala de aula. Tendo em conta essa recomendação, as pistas que aqui vão ser apresentadas incidem nos anos finais do Ensino Fundamental, no Brasil, e no 3º ciclo do Ensino Básico, em Portugal.

O modelo didático de gênero (daqui para frente MDG) foi idealizado a partir das pesquisas desenvolvidas no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, em sua vertente didática, conhecida como o grupo de Génève. Para esse grupo, o gênero como objeto de ensino é um instrumento cultural e didático. Portanto, o gênero torna-se uma ferramenta que permite ao professor abordar toda a complexidade envolvida no uso da língua dentro de práticas sociais. Desse modo, o MDG constrói a possibilidade de ensinar processos de leitura e de escrita a partir das dimensões constitutivas de um gênero. O objetivo do MDG é, em um primeiro momento, fazer a descrição das características de um determinado gênero, para em seguida, fazer a sua adaptação como objeto de ensino. Segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2017, p. 142), o MDG “serve como um guia ou norteador para o ensino dos gêneros de textos nas práticas escolares de produção e compreensão textual”. Assim, para as autoras, a transposição permite elaborar atividades escolares sistemáticas a partir das “dimensões constitutivas dos gêneros que podem ser ensinadas em sala de aula.”

Com vista a alcançar o nosso objetivo, o presente trabalho articula-se em torno de duas partes principais. Em primeiro lugar, abordaremos a noção de plano de texto, articulando-a com a noção de composicionalidade de Kress e Van Leuween (2006), em segundo lugar, apresentaremos pistas para trabalhar com o gênero *reportagem*, como exemplo de texto multimodal.

## 1 Plano de texto: o encontro de diferentes modos semióticos

### 1.1 Plano de texto e composicionalidade

Embora o plano de texto tenha vindo a ganhar relevância no âmbito dos estudos sobre o texto como macrounidade, deve a sua criação ao modelo retórico, em particular ao desenvolvido por Quintiliano no livro IX *Institutione oratoire*. Nesta obra são apresentadas as três dimensões que compõem um texto: 1) a *inventio*, correspondente à escolha dos argumentos; 2), a *elocutio*, equivalente à colocação em palavras e 3) a *dispositio*, coincidente com a organização textual. Durante séculos descurada, essa noção reabilitada por Bakhtin (1984, p. 60) no âmbito da crítica literária, enquanto propriedade dos gêneros, corresponde à estrutura composicional de um texto. No que toca à linguística do texto, o seu desenvolvimento, a partir do trabalho de Bakhtin e Quintiliano, deve-se fundamentalmente a Jean-Michel Adam (2002, 2008) e a autores que a retomaram e a promoveram, tais como Coutinho (2011), Gonçalves (2011, 2014) e Silva (2016), bem como a autoras que a adaptaram para o contexto de ensino, como Gonçalves e Jorge (2019), Gonçalves e Rosa (2019), Jorge e Coutinho (2017) e Silva e Rosa (2019).

Relativamente à retoma e ao desenvolvimento dessa noção, é de destacar um aspecto inovador perspectivado por J.M. Adam na diferenciação entre planos de texto convencionais e planos de textos ocasionais. Os primeiros correspondem a estruturas textuais estáveis, fixadas e estabilizadas pelas práticas textuais das gerações anteriores, e os segundos, mais flexíveis, apresentam uma configuração mais fortuita, por serem mais permeáveis às condições contextuais e textuais de produção e recepção textual (Adam, 2002, p. 434; 2008, p. 256). Ao passo que os planos convencionais são reconhecidos pelo leitor, por estarem na sua memória e

fazerem parte da sua competência textual, os planos flexíveis, não sendo formatos pré-existentes, são construídos pelo autor e reconstituídos pelo leitor no momento da produção e da leitura.

Como evidenciado por Gonçalves e Jorge (2019), a reconstituição do plano de um texto, quer do ponto de vista da interpretação, quer do ponto de vista da análise, pode ser feita a partir da identificação das diversas partes constitutivas do texto, ao nível do conteúdo temático e ao nível dos aspectos formais e gráficos, tal como estão dispostos na superfície textual. Ainda nessa identificação, é preciso ter em conta a sinalização do plano de texto, reconhecível, como refere Adam (2005), por diversos recursos: presença/ausência de títulos e de subtítulos, mudança de parte, de capítulo ou de parágrafo, organizadores textuais, pontuação, estrofação e versificação (na poesia), paginação em geral, tipografia, indicações alfanuméricas, marcação de alíneas e presença de componentes icónicas (fotografia, desenho, infografia). Considerando que o plano de texto atua tanto na organização textual, quanto nos diversos elementos constituintes do texto, torna-se relevante analisar as relações e os modos de articulação entre esses elementos, tal como foi evidenciado por Gonçalves (2011, 2014) e Silva (2016), na esteira dos trabalhos de Jean-Michel Adam, procurando cruzar concomitantemente a forma e o conteúdo do texto.

Na sequência do que acaba de ser dito, importa ainda destacar que a reconstituição de um plano de texto envolve a identificação das diversas partes e dos diversos elementos constitutivos do texto, bem como a sua articulação. Além desse aspecto, destacamos ainda a possibilidade de trabalhar o plano de texto em níveis diferenciados – um plano macro, no qual é perspectivada a dimensão composicional, e um plano micro, onde o foco será a relação entre forma e conteúdo, sabendo que essa distinção é fundamentalmente metodológica e que ambas as dimensões interagem para o funcionamento do texto em sociedade.

Sem dúvida, é a composicionalidade que mais se aproxima do conceito de plano de texto em seu aspecto mais global. A função composicional (ou composicionalidade) faz parte do modelo teórico metodológico que Kress e Van Leeuwen elaboraram em seu livro *The Grammar of Visual Design* (2006), traduzido como a *Gramática do Design Visual* (daqui para frente GDV). Esse modelo tem como objetivo analisar textos que apresentam multimodalidade. Para esses autores, analisar

o multimodal é procurar perceber como se processa a comunicação humana em sua vertente de uso da linguagem. Assim, Kress e Van Leeuwen (2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1978), *interpessoal*, *ideacional* e *textual*, e aplicam-nas às análises de textos multimodais. A partir dessa ideia, elaboram outras três metafunções denominadas de significados, são elas: a *representacional*, responsável por identificar o que está sendo apresentado pela cena comunicativa; a *interacional*, que analisa as relações de interação entre quem vê e o que é visto; e a *composicional*, destinada à análise da organização dos diferentes elementos do texto. É importante também sublinhar que a composicional pode integrar os significados das outras duas funções.

O estudo da composicionalidade é feito a partir da análise de três categorias: *valor de informação*, a *saliência* e o *emolduramento*. O valor de informação confere diferentes interpretações a partir do posicionamento dos elementos. A GDV divide esta categoria em dois modos: *polarizado* ou *centrado*. O modo *polarizado* segue o sistema de leitura ocidental no qual o texto é lido da esquerda para a direita e de cima para baixo. Chamam-se *dado* os elementos que se encontram à esquerda; e *novo*, os que estão à direita. Os elementos na posição do *dado* possuem um valor considerado como “verdade”, pois são informações que já foram compartilhadas e, por isso, são conhecidas pelos leitores. Em contraponto, os elementos que se encontram à direita estão na posição do *novo*, indicando que são informações novas ao leitor. A posição horizontal que se encontra em cima chama-se *ideal* e apresenta-se como tendo maior prestígio e idealização. Por oposição, os elementos que se encontram na parte de baixo da página, posição *real*, apresentam informações com conotações mais concretas, verdadeiramente atestadas.

A *saliência* refere-se ao realce dado a algum dos elementos por meio de estratégias tais como: o tamanho, a intensidade do foco, a precisão dos detalhes representados, o contraste da tonalidade (por meio da cor e brilho); a perspectiva de um objeto colocado em primeiro ou segundo plano. O *emolduramento*, também conhecido como *estruturação* nas traduções brasileiras (cf. FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 25), visa o modo como os elementos aparecem ou não interligados, apresentando-os em uma escala que vai da desconexão máxima à conexão máxima.

De fato, para o produtor textual, pensar no plano do texto implica também decidir, em um primeiro momento, a sua organização. Nesse sentido, o plano de texto, em sua vertente macro, converge com a noção de composicionalidade. Contudo, é importante ressaltar que, ao passo que o plano de texto se refere à globalidade do texto, a função composicional obedece a uma lógica de integração dos elementos a nível organizacional, que podem ser apenas localizados ao nível da página. Desse modo, trabalhar o plano de texto é pensar também nas diferentes composições que o texto possa vir a ter. Além disso, a composicionalidade determina o valor que cada elemento terá no espaço da escrita, quais os elementos que terão ou não saliência e também as escolhas relacionadas à estruturação dos diferentes elementos que compõem o texto. Certamente, esses aspectos não só são parte integrante do plano de texto como também interferem no reconhecimento do gênero e na sua própria compreensão.

## 1.2 Plano de texto e gênero textual

No ponto anterior evidenciou-se a questão do plano de texto, bem como a composicionalidade. No presente ponto, procurar-se-á elucidar a questão da dinamicidade dos planos de texto, relacionando-os com os gêneros textuais.

Partindo do princípio que o plano de texto pertence ao texto e que o texto integra sempre um gênero (RASTIER, 2001), depreende-se com facilidade que o plano dependerá do texto e fundamentalmente do gênero no qual se insere. Nessa relação de dependência entre gênero, texto e plano de texto é igualmente visível a metodologia descendente preconizada por Volochinov ([1929] 1977). Foi, de facto, um dos primeiros autores a contribuir para o desenvolvimento dos gêneros, em particular, a ideia de que os gêneros determinam a organização textual e linguística, como se pode observar na seguinte citação:

(...) chacun des types de communication sociale [...] organise, construit et achève, de façon spécifique, la forme grammaticale et stylistique de l'énoncé ainsi que

la structure du type dont il relève : nous la désignerons désormais sous le terme de genre <sup>1</sup>. (VOLOCHINOV [1929] 1977, p. 289-290).

É na influência do gênero sobre as unidades textuais que se recupera o programa metodológico descendente, com a ideia de estudar primeiro as atividades sociais, a seguir os gêneros ou “atos de fala” e, finalmente, as “estruturas linguísticas” (Volochinov [1929] 1977, p. 137-139). A proposta aqui apresentada parte do programa metodológico preconizado por Volochinov, como veremos no ponto 2.3.

## 2 Desafios para o ensino da leitura em textos multimodais

Uma vez que o uso da linguagem gradualmente atende a uma perspectiva multimodal, ensinar a usar a linguagem deve ir ao encontro desse novo paradigma. Certamente, essa mudança traz novas implicações para a escola. Segundo as autoras Lebrun, Lacelle & Boutin (2012, p. 1), existem hoje diversos desafios, especialmente para a escola, por causa do aumento de usos tecnológicos que são cada vez mais diversificados, originais, interativos e, conseqüentemente, mais complexos. No seguimento dessa ideia, pensar no ensino da leitura e da escrita não deve estar dissociado de uma prática social em que o verbal cada vez mais se articula com o não verbal. A prática pedagógica deve ser pensada para responder às necessidades reais do aluno em seu desenvolvimento em sociedade.

É na busca de respostas a esses novos desafios que os documentos oficiais incluem em suas prescrições a necessidade de ensinar a língua em interação com outras linguagens. Assume-se, assim, que os textos cada vez mais agregam mais de um tipo de semiose. Além disso, sabe-se que a prática comunicativa em sociedade favorece aqueles que dominam essas diferentes semioses. Desse modo, preparar o aluno para o seu trabalho em espaços sociais mais amplos requer um conhecimento sobre como compreender, produzir e ter postura crítica diante de textos multimodais.

---

<sup>1</sup> “cada tipo de comunicação social [...] organiza, constrói, e perfaz, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado, bem como a estrutura do tipo do qual faz parte: designa-la-emos doravante com o termo gênero”.

Neste sentido, apresentaremos sucintamente as diretrizes e programas curriculares do Brasil, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), conhecida como BNCC, e de Portugal, Aprendizagens Essenciais (MEC-DGE, 2018) e Perfil dos Alunos (MEC-DGE, 2017).

## 2.1 Programas curriculares no Brasil: BNCC

O Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), em 2017/2018, elaborou a BNCC (BRASIL, 2017) a partir dos alicerces teóricos já introduzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). A BNCC (BRASIL, 2017) tem o propósito de estabelecer um conjunto de diretrizes para os anos de escolaridade que compreendem o ensino básico e médio, no intuito de indicar quais são as aprendizagens essenciais para o aluno durante o seu percurso escolar. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta não só os currículos, como também as propostas pedagógicas das redes escolares para todo o Brasil.

A BNCC (BRASIL, 2017), no geral, apresenta duas novidades. A primeira é a inclusão do termo semiótico junto ao eixo de análise linguística. Esse acréscimo sinaliza que a BNCC (BRASIL, 2017) procura ir ao encontro da necessidade de se dominar mais de um código semiótico na sociedade atual. Nesse eixo, denominado de análise linguística/semiótica, procura-se enfatizar os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, relacionando-os com a prática envolvente. Apesar das diretrizes anteriores considerarem o trabalho didático com textos que trazem diferentes semioses, há na BNCC uma ênfase no fato de que os processos de leitura e escrita podem envolver diferentes linguagens em interação com a língua. A inclusão explícita da semiótica em conjunto com a linguística gera questões que são incontornáveis, tais como: qual a noção de texto? Que implicações traz aos professores? De fato, a interação do verbal com o não-verbal na linguagem é uma questão incontornável para os dias atuais. Essa inclusão vai ao encontro da necessidade de desenvolver no aluno as competências necessárias em uma sociedade cada vez mais midiaticizada.

A segunda novidade trazida pela Base (2017, p. 134) é a recomendação para “o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos

jornalístico-midiático e de atuação na vida pública”. Ao dar destaque aos gêneros da esfera jornalística, a Base dá um importante direcionamento para a formação crítica do aluno. De acordo com Bonini (2006, p. 57), o trabalho com os gêneros mediatizados apresenta uma importante relevância social, uma vez que cria oportunidades para formar cidadãos críticos e habilidosos no trato dos textos da esfera mediática. Isto porque, segundo Fairclough (2001), as mudanças sociais ocorrem, em primeiro lugar, nos textos que circulam na mídia, influenciando, desse modo, a sociedade.

## 2.2 Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos (Portugal)

Em Portugal, os documentos oficiais atuais que regem o ensino são o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (doravante PA 2017) (MEC-DGE, 2017), e as *Aprendizagens Essenciais* (doravante AE 2018) (MEC-DGE, 2018).

No que toca ao PA 2017, importa sublinhar que esse documento, transversal a todas as componentes do currículo, visa servir de referência para “as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (MEC-DGE, 2017, p. 2), intervindo nas diversas facetas do ensino/ aprendizagem, a saber, a questão curricular, o planeamento, a realização e a avaliação interna e externa, tal como se pode ler no despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Dividido em dez áreas de competências, das quais destacamos “Linguagens e Textos”, esse documento ressalta que por competências objetiva-se a aliança entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos deverão desenvolver ao longo dos doze anos de escolaridade.

As AE 2018 entraram em vigor em 2018 e vieram substituir o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (BUESCU *et al.*, 2014) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU *et al.*, 2015). Esse documento oficial versa sobre uma componente curricular específica e, no que nos diz respeito ao português em particular, pretende definir o objeto língua portuguesa e os objetivos para o ensino e a aprendizagem dessa língua, com vista ao desenvolvimento de capacidades basilares para a realização individual e social.

Relativamente à questão que nos interessa – o domínio da leitura e os textos multimodais – e sem procurar a exaustividade, apresentamos uma tabela que visa esquematizar elementos pertinentes dos documentos oficiais portugueses:

**Tab. 1:** Leitura e textos multimodais na AE e no PA

	Conteúdo das Aprendizagens essenciais (AE) e orientações articuladas com o perfil do Aluno		Perfil dos Alunos (PA)
	3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário	Transversal a todos os ciclos
<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido global de um texto</li> <li>- Forma como o texto está estruturado</li> <li>- Relações entre as diversas unidades de sentido.</li> <li>- Elementos paratextuais;</li> <li>- Informação explícita e informação implícita a partir de pistas linguísticas;</li> <li>- Texto, enquanto conteúdo e forma, tendo em conta a situação de comunicação e intencionalidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em suportes variados,</li> <li>- Interpretação do texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.</li> <li>- Organização interna do texto.</li> </ul>	<p><b>Área de competências Linguagens e textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de diferentes linguagens e símbolos associados às línguas</li> <li>- Aplicação destas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação,</li> <li>- Capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.</li> </ul>

### 2.3 Pistas para trabalhar com textos multimodais em sala de aula: o caso do gênero *reportagem*

Tal como explicitado na introdução, o nosso objetivo é defender que ensinar a leitura a partir do estudo do plano de texto pode ser um caminho para relacionar os diferentes modos semióticos do texto multimodal. No caso do gênero *reportagem*, publicado em suporte papel, o plano de texto apresenta-se de modo convencional, relativamente estabilizado pela prática. Nesse sentido, consideramos o plano de texto como uma característica constitutiva e distintiva desse gênero. Essa

característica aparece como parte do modelo didático da reportagem, podendo ser ensinada em sala de aula.

De fato, cruzando os trabalhos realizados por Leal (2019) e por Gonçalves e Jorge (2019), é possível alcançar uma dimensão mais abrangente no trabalho didático com texto que traz uma forte componente multimodal. O nosso objetivo é facultar pistas que levam à criação de material didático.

Gonçalves e Jorge (2019) apresentam um estudo que teve como objetivo evidenciar as potencialidades do plano de texto – encarado quer como noção teórica, quer como ferramenta de trabalho válida no âmbito do ensino da(s) língua(s) – para a aquisição e o desenvolvimento de capacidades de leitura/compreensão textual. Para além de perspectivar o plano de texto como uma noção teórica e como ferramenta de análise textual para melhoria do processo de escrita, defendem que o plano de texto pode igualmente servir para o processo de leitura de diferentes gêneros textuais. Com base na proposta de Duke & Pearson (2002) e nos trabalhos em linguística do texto e do discurso, incidindo sobre a noção de plano de texto, as autoras desenvolvem estratégias que têm em conta duas fases na apreensão global de um texto: 1) um contacto inicial que visa a apreensão global do texto (nível macro), incidindo na disposição das diversas unidades; e 2) um trabalho intervindo no nível meso e microtextual<sup>2</sup>, centrado no conteúdo, em particular nas macroestruturas semânticas. Ainda sobre essas duas fases, é de sublinhar que os níveis 1 e 2, não sendo estanques, interagem.

O contacto inicial com os textos, e em particular com a *reportagem*, passa pela observação e apreciação da mancha gráfica e da disposição ocupada pelas diversas unidades constitutivas do todo textual. Assim, o primeiro contacto com o texto, para além de poder motivar (ou desmotivar) a leitura, facilita a ativação de conhecimentos prévios, de acordo com o conhecimento do mundo, por um lado, e da competência textual. De facto, no que concerne especificamente aos textos da esfera jornalística, essa reflexão sobre a mancha gráfica e a disposição das unidades textuais permite reconhecer à partida o gênero textual em que o texto se insere, facilitando a compreensão textual.

---

<sup>2</sup> Retomamos os níveis textuais macro, meso e micro, tal como definidos por J. M. Adam (2013, p. 29).

Em Leal (2019), apresenta-se uma proposta para o ensino da leitura com ênfase no percurso interpretativo do leitor. Para a autora, os textos com um certo grau de multimodalidade permitem estabelecer um percurso de leitura não linear que vai influenciar a interpretação do texto. Além disso, a proposta de Leal visa dar ênfase à interação entre o linguístico e as outras semioses. Desse modo, essa proposta permite especificar os valores e as funções que as unidades verbais e não verbais assumem no texto, bem como o significado que as interrelações entre o verbal e o não verbal estabelecem.

Segundo Leal (2019), o ensino da multimodalidade deve ser fundamentado em 3 eixos principais:

- a) 1º eixo: identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas. Esse eixo relaciona-se diretamente com a produção ou identificação do conteúdo temático.
- b) 2º eixo: identificar como se estabelece o tipo de interação do produtor com o leitor através do texto.
- c) 3º eixo: analisar a composicionalidade, a partir da organização geral do texto.

Ainda segundo Leal (2019), seguindo os pressupostos de Sanchez Miguel (2002), o trabalho com a leitura (ou a recepção textual) obedece a dois movimentos fundamentais: reconhecer e construir. O primeiro refere-se ao reconhecimento do gênero, suporte, atividade em que o texto se insere, e do contexto físico e social. Assim, ao primeiro contato do aluno com o texto, ele deve, em primeiro lugar, reconhecer o gênero, a atividade associada e o contexto. Em seguida, a partir do MDG, o aluno irá construir as relações entre os elementos do texto, construir inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Conseqüentemente, esse processo orienta o aluno para que se perceba quais os propósitos do produtor textual, ou seja, qual(is) o(s) objetivo(s) do texto e seus processos para alcançar esse(s) objetivo(s).

Segundo a nossa proposta, o plano de texto engloba os três eixos acima referenciados, dando uma visão de conjunto do funcionamento do texto multimodal. De referir ainda que, tal como foi apresentado anteriormente, existem dois níveis

no plano de texto: um nível macro que atua no contexto, um nível macro/meso que opera na configuração do texto e um nível meso/micro que atua no conteúdo textual. Para realizar o processo de leitura de modo proficiente, é necessário ter em conta os diversos níveis e, principalmente, a relação entre eles. Para este trabalho, é nosso objetivo focar o nível macro e macro/meso.

A tabela que apresentamos abaixo traz perguntas elaboradas com o objetivo de nortear o trabalho com a leitura de textos que trazem diferentes modos semióticos (textos multimodais). Assim, a tabela guia o trabalho em sala de aula deve começar pela identificação dos elementos contextuais. Após essa discussão inicial, o próximo passo a ser trabalhado é a configuração do texto. Essa configuração permite mostrar como os diferentes modos são organizados no texto e qual a sua influência para transmissão de ideias e valores. O nosso percurso de leitura é orientado pela configuração do texto. Quanto mais o texto possui multimodalidade, mais a leitura pode ter diferentes percursos.

**Tab. 2:** pistas para o ensino da leitura em texto multimodais

<b>Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Qual o gênero?</li><li>- Qual o suporte?</li><li>- Qual a atividade?</li><li>- Onde foi publicado?</li><li>- Quando foi publicado?</li><li>- Há autores? Quais?</li><li>- Qual o papel social do produtor?</li><li>- Qual o objetivo comunicativo?</li><li>- Qual o público-alvo?</li></ul>
-----------------	---

[continua]

[continuação]

<p><b>Configuracional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que mais chama a atenção (Saliência)             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Há fotografias, esquemas, gráficos?</li> <li>b) Há uso de cores?</li> <li>c) Qual o tipo e o tamanho da letra?</li> </ul> </li> <li>- Como os blocos (ou unidades) estão dispostos na superfície textual (estruturação/emolduramento)             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) O texto divide-se em partes? Como são delimitadas essas partes?</li> <li>b) Há colunas? Há quadros?</li> <li>c) Há elementos sobrepostos?</li> <li>d) O texto organiza-se em parágrafos? Há listas? Há sucessão de perguntas e respostas?</li> <li>e) Há espaços? É possível identificar blocos?</li> </ul> </li> <li>- Ondes estão localizados os elementos e/ou blocos (valor de informação)             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Estão à direita ou à esquerda?</li> <li>b) Há elementos centrais?</li> <li>c) Estão em cima? Ou em baixo?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Conteudístico</b></p>	<p>Construção de relações entre as partes e/ou elementos do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitação da relação entre texto e imagem (complementaridade, repetição, oposição...)</li> <li>- Identificação das palavras-chave ou da informação essencial do texto</li> <li>- Reconhecimento funcional das partes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Introdução/desenvolvimento/conclusão</li> <li>b) Progressão temática</li> <li>c) Lógico: argumento/exemplo, contra-argumento/argumento, causa/efeito, todo/parte, genérico/específico, continuidade, contraste...</li> </ul> </li> <li>- Identificação de regularidades (temáticas, estruturais, linguísticas)</li> </ul>

Embora a grelha contemple três níveis – contextual, configuracional e conteudístico –, por questões de espaço imputado ao presente trabalho, não nos foi possível apresentar uma exemplificação do terceiro nível (essa exemplificação virá a constituir uma futura publicação). Contudo, ressaltamos, convictamente, a

necessidade de um trabalho holístico da leitura da *reportagem* através da integração dos três níveis acima referidos, bem como a sua interação.

Apresentamos, a seguir, breves apontamentos sobre a *reportagem*, com vista a uma possível utilização em sala de aula. Trata-se, evidentemente, de pistas que não constituem modos fixos, nem receitas únicas, permitindo abertura e flexibilidade para enquadrar e adaptar o trabalho a realizar em sala de aula em função do contexto de ensino-aprendizagem.

## 2.4 Análise da reportagem: níveis contextual e configuracional

A atividade jornalística se fundamenta em três funções principais: a apresentação dos fatos (informação), a relação entre os diferentes fatos (interpretação) e o julgamento sobre estes fatos (opinião). Será o relevo dado a cada uma dessas funções que irá caracterizar e diferenciar os gêneros dessa atividade. De acordo com Medina (1988), a notícia dá ênfase à informação, e os editoriais (ou artigos de opinião), aos juízos de valor. Contudo, é na reportagem que temos contato com a interpretação dos fatos em sua versão mais ampliada. Essa interpretação é, sem dúvida, construída pelo olhar do repórter, o que confere uma certa subjetividade ao texto. Esse olhar subjetivo é construído tanto pelo linguístico como pelo não verbal. É na conjugação desses dois elementos que se constrói a temática da reportagem. Essa temática será organizada pela sua apresentação no plano de texto, que na reportagem se caracteriza por ser um texto constituído por mais de uma página.

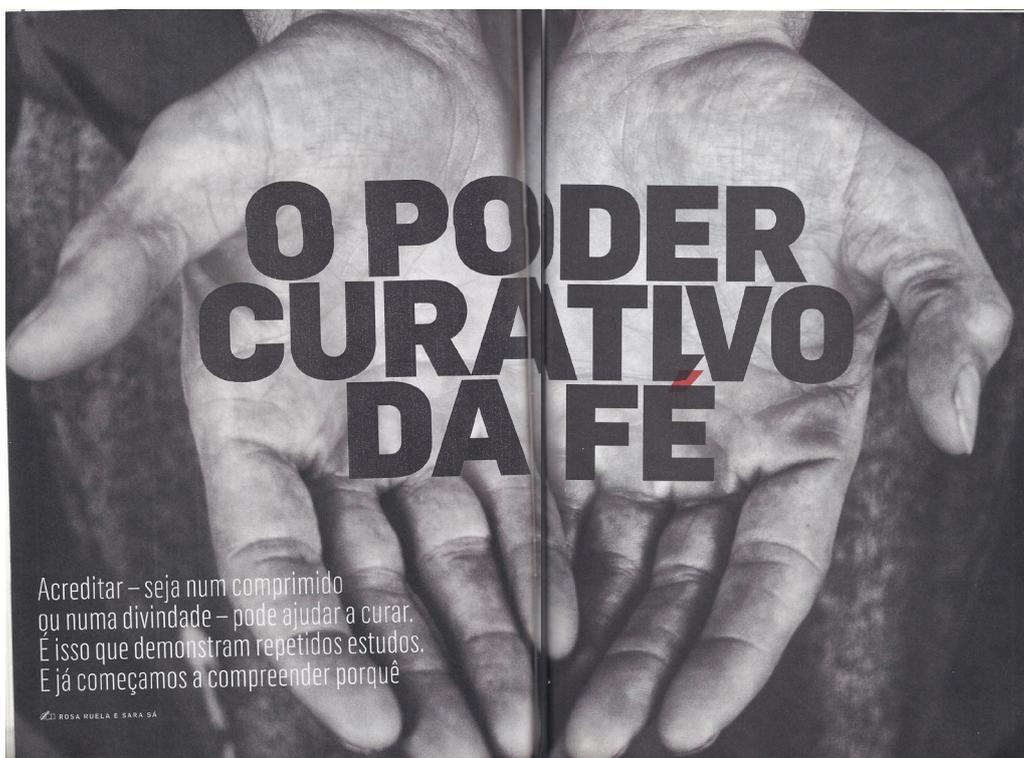
A reportagem que iremos trabalhar foi publicada na revista portuguesa *Visão*, na semana de 04 a 10 de maio de 2017. Com o título *O Poder Curativo da Fé*, essa reportagem tem oito páginas e caracteriza-se por ser uma reportagem de capa, tendo assim grande destaque. O tema trata sobre o fato da crença (caracterizada muitas vezes como fé) interferir na saúde. A reportagem é de autoria das repórteres Rosa Ruela e Sara Sá.

Partindo de um trabalho prévio de descrição das características do gênero *reportagem*, as tabelas que a seguir se apresentam visam sintetizar sumariamente os aspectos mais relevantes da *reportagem*, em seu nível macro contextual e configuracional.

A primeira incide sobre o nível contextual, destacando o gênero, o suporte, a atividade, o lugar de publicação, a data de publicação, a identificação do produtor e seu papel social, o objetivo comunicativo e, finalmente, o público-alvo. Esses parâmetros externos ao texto têm uma influência preponderante na organização global, quer ao nível da configuração textual, quer ao nível do conteúdo temático. Assim, levar os alunos a um conhecimento mais explícito dos fatores externos, que intervem na produção, circulação e interpretação dos textos, contribui para fomentar o pensamento crítico. De fato, nesse processo de leitura, tal como evidenciamos no presente trabalho, encara-se não somente a dimensão linguística, como também a dimensão social, contextual e, concomitantemente, os valores que as unidades semióticas convocadas no texto adquirem em função do contexto.

**Tab.3:** Nível contextual

<b>Contexto</b>	Qual o gênero?	Reportagem
	Qual o suporte?	Papel
	Qual a atividade?	Jornalística
	Onde foi publicado?	Revista Visão
	Quando foi publicado?	Semanal, de 4 a 10 de maio de 2017
	Autores? Quais?	Rosa Ruela e Sara Sá
	Qual o papel social do produtor?	Jornalistas
	Qual o objetivo comunicativo?	Apresentação e interpretação de fatos jornalísticos
	Qual o público-alvo?	Leitores da Visão



**Fonte:** Reportagem O poder curativo da fé, 4-10 de 2017, p. 38-39.

A segunda e a terceira tabelas clarificam os aspetos mais relevantes referentes à configuração das páginas 38, 39 (segunda tabela), 40 e 41 (terceira tabela) da reportagem. As pistas apresentadas nas tabelas revelaram um interesse acrescido quando, para além de leitores eficientes, se visa a formação de leitores críticos e conscientes dos valores subjacentes construídos pelas escolhas intencionais do produtor.

<b>Configuracional</b>	<p><b>O que mais chama a atenção (Saliência)</b></p> <p>A fotografia em preto e branco</p> <p>Título: em maiúsculas, centralizado, com letras pretas em fundo mais claro. Ligeira saliência com uso de cor vermelha no acento da palavra “fé”, quebrando o padrão preto e branco das duas páginas.</p> <p>→ <b>Saliência: forte grau</b></p> <p><b>Como os blocos (ou unidades) estão dispostos na superfície textual (estruturação)</b></p> <p>Fotografia centralizada, ocupando toda a mancha gráfica das duas páginas sob um fundo escuro com as mãos, num tom mais claro.</p> <p>Blocos verbais sobrepostos à imagem, sem se tocarem.</p> <p>Ausência de: colunas, quadros, listas, perguntas e respostas</p> <p>→ <b>Estruturação: grau fraco uma vez que não há forte separação dos elementos.</b></p> <p><b>Onde estão localizados os elementos e/ou blocos (valor de informação)</b></p> <p>Imagens e títulos centralizados, ocupando toda a mancha gráfica.</p> <p>Bloco verbal em cor branca, menor do que o título, localizado na parte esquerda inferior, o que leva a uma leitura do centro à margem</p> <p>Localização do bloco verbal escrito em minúscula e em branco localizado à esquerda:</p> <p>→ <b>Valor de informação de novo e dado, apresentando uma função de lead</b></p>
------------------------	--

Na reportagem, a primeira página e geralmente também a segunda possuem configurações com o objetivo de atrair para a leitura. Sendo assim, utilizam-se inúmeros recursos semióticos para construir significados visuais com um alto grau de saliência. No caso dessas duas páginas, em particular, temos a fotografia das mãos a ocupar toda a paginação. Apesar do uso dos tons cinza, preto e branco, a dimensão da imagem utilizada como fundo é forte o suficiente para atrair, em primeiro lugar, o nosso olhar. Com um efeito mais pungente, o título centralizado com letras pretas em maiúsculas vai reforçar o significado das mãos que estão em posição de súplica. Afinal, para usar a fé, é necessário acreditar e, em consequência, suplicar. Assim, o efeito pretendido a nível de configuração constrói o significado da fé enquanto caminho para a cura. Além disso,

o bloco verbal está localizado na posição identificada como *real* (em baixo) e na posição do *dado* (à esquerda). Essa localização dota o segmento com significados próprios da posição *real*, isto é, com valores confiáveis e atestados, e a esquerda, posição *dado*, com valor de ser do conhecimento geral, pertencente à memória social. A combinação desses valores reforça o significado de verdade que é imputado ao tema da reportagem. Assim, apesar da fé ser uma questão controversa, o produtor textual constrói a veracidade a partir dos elementos semióticos. Essa localização do bloco verbal que se encontra no real e no dado vai reforçar igualmente a função de *lead* jornalístico, ou seja, torna-se um elemento fundamental para atrair e conduzir o leitor aos demais parágrafos<sup>3</sup>.

### Evidência

Pela primeira vez, uma equipe da Universidade de Northwestern, Chicago, identificou a região do cérebro em que se manifesta o efeito placebo. Nas pessoas que sentiram menos dor, apesar de não estarem a tomar nenhum medicamento, observou-se uma região do lobo frontal conhecida como giro frontal médio.

**Dopamina**

**Sem intervenção**  
Ausência de dopamina

**Com medicação**  
Níveis quase normais de dopamina

**Com placebo**  
Níveis quase normais de dopamina

**A ESPIRITUALIDADE NA SAÚDE**  
Desenvemos para três os hospitais e centros na Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Fátima. Ao final de uma tarde de quinta-feira, o

**Ex-vozes** As pequenas figuras de cera representam partes do corpo que ficaram curadas. São oferendas pelas graças que se acredita terem sido concedidas

### João de Deus, cirurgião à distância

Há quarenta anos que um médium brasileiro atrai milhares de pessoas com a promessa de curas espirituais. Lula da Silva passou pela sua casa. Oprah Winfrey também. E há portugueses na lista

Todos os dias, **João Teixeira de Faria** recebe cerca de mil pessoas que procuram ajuda para os mais diversos males. Desde os anos 70 que a sua Casa Dom Inácio de Loyola, em Abadânia, no interior de Goiás, a 120 quilômetros de Brasília, é um local de peregrinação, onde se chega vestidos de branco e cheio de esperança. Quase sempre, o médium brasileiro que todos conhecem como João de Deus, recita passiflora (que tem efeitos calmantes) e recomenda um "passeo" (uma imposição de mãos, para transferir energias), orações e a "corrente" — 200 pessoas juntas pelo menos três horas, em silêncio, a orar pelo próximo. Muitas vezes, indica uma cirurgia espiritual, invisível. Só há lugar a cirurgias visíveis, com corte e sem anestesia, a pedido do paciente, e desde que tenha entre 18 anos e 57, não esteja a fazer tratamento de quimioterapia ou radioterapia nem a tomar anticoagulantes. As cirurgias visíveis são realizadas pelo médium, embora já tenha dito não ser ele quem cura as doenças, mas Deus: "Sou um instrumento de Ele". As cirurgias à distância são "possíveis" se envolver algum familiar presente na casa, com a fotografia do doente. Mas João de Deus também

recomenda a consulta de médicos. Ele próprio já colocou vários stents nas artérias e, em 2015, submeteu-se a uma cirurgia para remover um tumor no estômago. Ingressivo e fez quimioterapia durante cinco meses. O resto do mundo ouviu falar do médium brasileiro em 1991, quando a atriz americana Shirley MacLaine disse ter sido ele a curá-la de um cancro no região abdominal. Em 2012, apareceu numa reportagem de Oprah Winfrey, que ficou curiosa depois de saber que acompanhara os ex-presidentes Lula da Silva e Hugo Chávez, e a modelo Naomi Campbell. Também há portugueses na lista. João de Deus não cobra pelas consultas, nem ninguém na Casa de Dom Inácio de Loyola pode receber doações. Mas as contribuições são bem-vindas. Há para isso uma caixa no salão principal e uma conta disponível a receber transferências bancárias. Além disso, na loja da casa vendem-se cápsulas de passiflora e água "energizada" por ele. E as doações chegam em força. O médium possui um avião Sereca II, de seis lugares, e dá apostos "carrões e joias". Tem favores de mineração de ouro e de criação de pado e mais de duas dezenas de casas.

Fonte: Reportagem O poder curativo da fé, 4-10 de 2017, p. 42-43.

<sup>3</sup> O *lead* jornalístico atualmente possui a função de atrair a atenção do leitor, não sendo mais necessário ter o significado tradicional de sinalizar as perguntas do fato jornalístico que são: o quê, quando, onde, quem e como.

<p><b>Configuracional</b></p>	<p><b>O que mais chama a atenção (Saliência)</b></p> <p><b>Pontos com maior grau de saliência:</b> fotografias seguidas pelas imagens infográficas do cérebro e blocos verbais em negrito.</p> <p><b>Grau moderado de saliência:</b> bloco verbal em vermelho, com tamanho equivalente ao dos parágrafos no bloco verbal linear.</p> <p>Presença de título no bloco à parte, no lado direito, interação com o texto apenas temática.</p>
	<p><b>Como os blocos (ou unidades) estão dispostos na superfície textual (estruturação)</b></p> <p>Fotografia centralizada pela visualização das duas páginas em conjunto, com mancha gráfica de dimensão reduzida e legenda explicativa</p> <p>Fotografia pertencente ao bloco verbal linear principal, com relação de complementaridade temática.</p> <p>Existência de cinco colunas separadas por linhas visíveis, com delimitação clara das diferentes partes: texto principal, blocos textuais, infográfico do cérebro e citações salientes, bloco textual autónomo, com título “João de Deus, cirurgião à distância”</p> <p><b>Onde estão localizados os elementos e/ou blocos (valor de informação)</b></p> <p>Organização polarizada, com presença de imagem centralizada e delimitação das partes (cf. ponto anterior)</p> <p>Orientação da leitura da esquerda à direita e de cima a baixo. .</p>

Nessas duas páginas, há vários pontos com saliência. Os elementos que têm maior saliência são as fotografias seguidas pelas imagens infográficas do cérebro e o bloco verbal com letras maiúsculas e em negrito. Em seguida, temos com grau moderado de saliência o bloco verbal em vermelho. Apesar de ter a cor vermelha, conhecida por imprimir uma forte saliência, o tamanho da letra é igual ao dos parágrafos no bloco verbal linear. A junção dessas duas características é que confere a saliência de nível moderado. Sendo a leitura guiada pela saliência, o olhar do leitor vai em primeiro lugar para a imagem e legenda, em seguida desce até o bloco com letras maiúsculas e em negrito para depois se deter sobre a *evidência*, em vermelho, e a explicação do efeito de *dopamina*, a infografia. Dois apontamentos interessantes: a saliência do bloco textual com título *evidência* tem uma organização centralizada e é colocada entre duas partes do texto principal, o que confere um

certo destaque. Outro apontamento é a afirmação em negrito, com forte saliência, colocada na parte de baixo da página, na posição de “real”. Essa posição confere valores do mundo de informações “concretas”, “verdadeiras” e “genuínas”.

Se as duas páginas forem vistas em conjunto, a fotografia se encontra centralizada na parte superior, ocupando assim uma pequena mancha gráfica. Essa fotografia, ao contrário da anterior, possui legenda explicativa em baixo. A fotografia faz parte do bloco verbal linear principal e vai complementá-lo tematicamente. Existem cinco colunas separadas por linhas visíveis. Há, de fato, uma procura por delimitar claramente as diferentes partes: o texto principal; os blocos textuais que complementam o texto principal, tal como a imagem do cérebro e as citações em saliência. Outro ponto interessante na configuração é o bloco textual, com título “João de Deus, cirurgião à distância”. Esse bloco possui autonomia, apresentando apenas uma interligação temática ao texto principal. Desse modo, a estruturação apresenta-se bem demarcada, com um forte emolduramento. Contudo, é importante ressaltar que apesar de ter uma imagem centralizada, a delimitação das partes já explicadas no ponto anterior, leva a uma organização polarizada. Esse tipo de organização orienta a leitura da esquerda à direita e de cima a baixo. Tal como já explicamos, embora a grelha contemple três níveis – contextual, configuracional e conteudístico –, por questões de espaço imputado ao presente trabalho, não nos foi possível apresentar uma exemplificação do terceiro nível (essa exemplificação poderá vir a constituir uma publicação posterior). Face ao exposto ao longo da nossa exposição, ressaltamos, convictamente, a necessidade de um trabalho holístico da leitura da *reportagem* através da integração dos três níveis acima referidos, bem como a sua interação.

## Conclusão

A articulação da noção de plano de texto com a composicionalidade demonstrou a relevância dessa noção para atividades didáticas efetivas com textos multimodais, em particular com a *reportagem*.

Dos contributos de Leal (2019) e de Gonçalves e Jorge (2019), destaca-se, no caso de Leal, uma proposta para o ensino da leitura com ênfase no percurso

interpretativo do leitor, evidenciando a influência do grau de multimodalidade na formação de um percurso de leitura não linear, devido à interação entre o linguístico e as outras semioses; no trabalho de Gonçalves e Jorge, ressaltam-se as potencialidades do plano de texto perspectivado como noção teórica e transposto como ferramenta de trabalho válida no âmbito do ensino da língua, para a aquisição e o desenvolvimento de capacidades de leitura/compreensão textual. A articulação dos dois trabalhos apresentados possibilita trabalhar com textos multimodais, através de uma abordagem macro, para o nível contextual, e de uma abordagem meso/micro, para o nível configuracional.

Desse modo, a noção de plano de texto, atestada como ferramenta para a descrição da organização textual, evidencia potencialidades, como foi demonstrado, como recurso para o ensino/aprendizagem da leitura, indo ao encontro dos desafios prementes que se apresentam atualmente para a escola, quer na multiplicidade de linguagens, quer nas diversas formas de interação entre o verbal e o não verbal.

Finalmente, a criação dos três níveis para o desenvolvimento das capacidades de leitura/compreensão permite trabalhar com a complexidade dos textos e, ainda mais, dos textos multimodais, de modo faseado e articulado, pautando o reconhecimento das diversas unidades semiotizadas num texto e, sobretudo, das diversas relações que se estabelecem entre os vários modos semióticos.

## Referências

ADAM, J.-M. Plan de texte. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Eds.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002, p. 433-434.

\_\_\_\_\_. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, 2005.

\_\_\_\_\_. *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. *Problèmes du texte. Pré publications*, Université d'Aarhus, 2013. Disponível em: [http://cc.au.dk/fileadmin/dac/Arrangementsfoto/Prepub\\_no\\_200\\_-\\_nov\\_2013.pdf](http://cc.au.dk/fileadmin/dac/Arrangementsfoto/Prepub_no_200_-_nov_2013.pdf).

LEAL, A. A., GONÇALVES, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

BARTHES, R. *O Grau Zero da Escrita seguido de Elementos de Semiologia*. Lisboa: Edições 70, Coleção Signos, vol. 3, 1977.

BAKHTIN, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.1984

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 57-69.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, [1997] 1999.

\_\_\_\_\_. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Eds.). *O interacionismo sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 19-42.

BUESCU, H. C.; MAIA, L. C; SILVA, M. G.; ROCHA, M. R. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência de Portugal, 2014. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf).

\_\_\_\_\_. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência de Portugal, 2015. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

COUTINHO, M. A. Macroestruturas e microestruturas textuais. In: DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. *Português, língua e ensino*. Porto: Porto Editorial, 2011, p. 189-220.

DIONISIO, A. Gêneros multimodais e multiteramento. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-144.

LEAL, A. A., GONÇALVES, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fábio Decândio e Ana Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Orgs.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association, 2002, p. 205-242.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UNB, 2001.

FERNANDES, J.; ALMEIDA, D. Revisitando a Gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. (Org.). *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.

GONÇALVES, M. Espécie de texto: contributo para a caracterização do sítio web. *Hipertextus*, v.7, n.2, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>

\_\_\_\_\_. Organização textual e (des)linearidade: o caso dos sítios web. *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies*, v. 8, p. 133-147, 2013. Disponível em: <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/07/M.-Gon%C3%A7alves.pdf>

\_\_\_\_\_. Similitudes et différences textuelles dans les genres numériques: blog et site web. *Studii Lingvistica*, v. 4., p. 75-91, 2014. Disponível em: <https://doaj.org/article/9ad10ed96b18450abec2d71752055d45>

GONÇALVES, M.; JORGE, N. *Potencialidades do plano de texto no ensino da leitura*. A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas. Porto: Universidade do Porto, 2019, p. 121-138. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17949.pdf>

GONÇALVES, M.; ROSA, R. O suporte digital na leitura e compreensão textual. *Pelos Mares da Língua Portuguesa* 4, p. 571-588, 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/27566>

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

JORGE, N.; COUTINHO, A. Percursos (linguísticos) de leitura (literária). *Palavras*, n. 50-51, 2017.

LEBRUN, M; LACELLE, N; BOUTIN, J-F. *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006.

LEAL, A. *A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>

\_\_\_\_\_. As representações semióticas no gênero Reportagem em revistas publicadas em Portugal. *Linguagem em (Dis)curso*. Portal de Periódicos da Unisinos. Ling. (dis)curso, v.18, n.2, p. 341-357, Tubarão, maio/ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal: uma proposta para o ensino da multimodalidade*. Comunicação apresentada no VI Encontro do Interacionismo Sóciodiscursivo, Porto Alegre, 02 a 05 de julho, 2019.

LEAL, A.; SILVA-HARDMEYER, C. M. O Modelo Didático do Gênero Cartoon: Uma Ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, p. 137 – 153, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/especial/>

MEC-DGE. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. 2017. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

\_\_\_\_\_. *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico* 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

MEDINA, C. *Notícia: um produto à venda*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

QUINTILIANO. *De l'institution de l'orateur*. Paris: Nyon Fils, 1752.

SILVA, P. N. Gênero, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*. Revista do centro de estudos humanísticos. Série ciências da linguagem, v. 30, n. 1, p. 181-224. 2016. Disponível em: <[http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica\\_30-1.pdf](http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_30-1.pdf)>

LEAL, A. A., GONÇALVES, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 39-68, maio-ago. 2020

SILVA, P.N.; ROSA, R. O plano de texto do artigo científico: caracterização e ensino. *Diálogo das Letras*, v. 7, n. 1, 2018.

\_\_\_\_\_. O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *Delta*, v. 35, n. 4, 2019.

RASTIER, F. *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF. 2001.

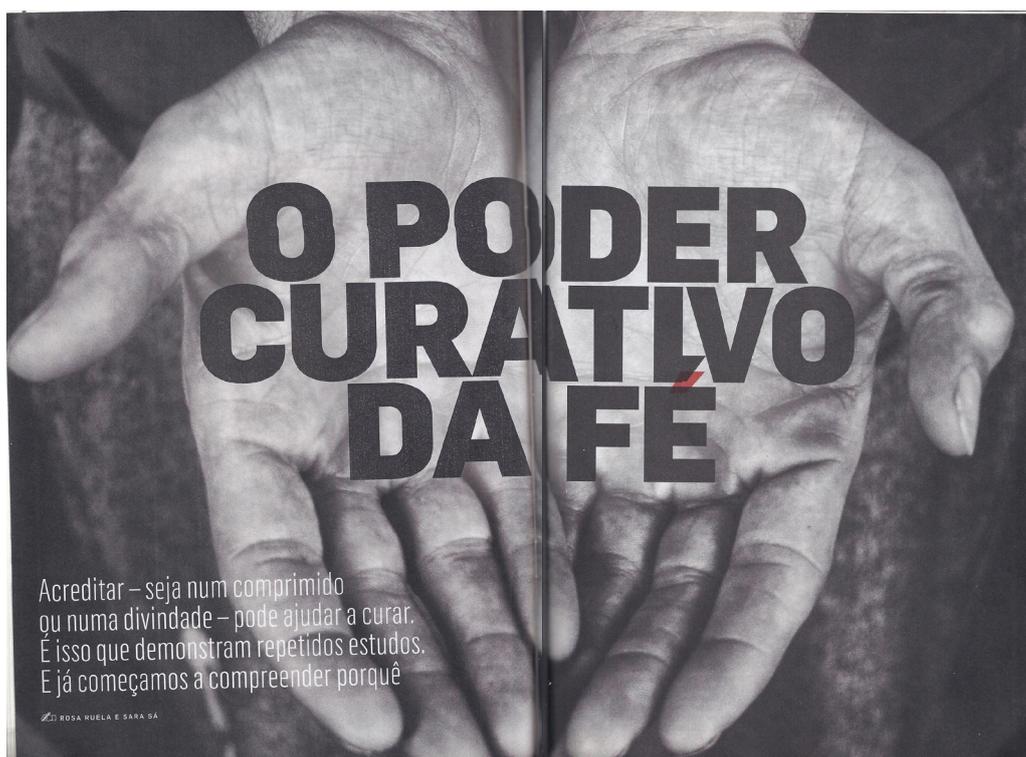
VOLOCHINOV, V. N. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit. 1977.

Recebido: 27/02/2020

Aprovado: 23/04/2020

## Anexos

Reportagem das jornalistas Rosa Ruela e Sara Sá *O poder curativo da fé*. In: Revista *Visão*, mai. 2017, p. 39-45.





Durante vinte anos, a cardiologista Teresa Gomes não trabalhava até tarde, estendendo as consultas bem para lá do horário. Era das últimas a sair do hospital, já as luzes estavam apagadas e as portas fechadas. Aos 45 anos, a médica fez parte do quadro de profissionais do Pulcão Valente em Lisboa. Mas um dia decidiu que não conseguia continuar a pactuar com a forma apressada de exercer medicina a que era obrigada a sair da função pública. "É preciso disponibilidade. Tenho a convicção de que o principal papel do médico é ouvir as pessoas. O medicamento é apenas uma pequena parte do tratamento."

Este corte com o Serviço Nacional de Saúde de tempos de consulta cronometrados foi acompanhado de um interesse crescente pelo ato de curar. Anos de pesquisas resultaram num livro publicado em 2013, com o título "O Admirável Plácebo: Seis Caminhos de Paz". Na obra, Teresa discute sobre um dos grandes mistérios da medicina, definido como algo que parece um tratamento médico verdadeiro, mas não o é. Pode ser um comprimido, uma injeção ou mesmo um procedimento médico, como uma falsa cirurgia. A chave é acreditar — seja na ciência, seja em algo transcendente.

Apesar de o chamado efeito placebo fazer parte de todos os testes a novos medicamentos, a ciência ainda não consegue explicar totalmente a sua ação. O que se sabe é que uma pessoa pode responder de uma forma positiva, sentindo alívio nos sintomas de uma doença, ou até sofrer efeitos secundários da suposta terapia. Já se percebeu que o efeito placebo é mais comum em problemas como a depressão, na dor, perturbação do sono ou transtorno relacionado com a menopausa, e o impacto pode ser tão forte quanto o do tratamento verdadeiro.

No caso da dor, o processo já está mais bem estudado, e inclusive, no ano passado, uma equipa de cientistas da Universidade de Northwestern, em Chicago, chegou mesmo a identificar, através de ressonâncias magnéticas, a origem física do efeito, mostrando que não se trata apenas de algo psicológico. O que Marwan Balki e Vanja

**Ressonância**  
Num estudo, os investigadores observaram em tempo real para o cérebro dos doentes a seguir à toma de um comprimido de açúcar e descobriram uma região no córtex frontal, particularmente vibrante nos doentes que responderam ao placebo como se fosse um analgésico.

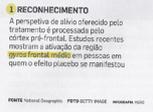
Apiciarian frerem foi analisar o que se passava no cérebro de doentes com osteoartrite no joelho — um raro exemplo de estudo do placebo em pacientes em vez de em voluntários a quem é provocada dor, para depois se avaliar o impacto de comprimido de água com açúcar na da injeção de soro. A dupla olhou em tempo real, através da ressonância, para o cérebro dos doentes a seguir a toma de um comprimido de açúcar, em vez de um analgésico. E descobriu uma região do cérebro, no córtex frontal, que mostrava maior atividade cerebral. Esta área, denominada gyrus frontal médio, estava particularmente vibrante em pessoas que respondem mais ao placebo.

No artigo, publicado na revista *PLoS Biology*, os cientistas salientam a não correspondência entre esta região e aquela que é ativada quando se toma um comprimido para alívio da dor. "Dado o impacto social da dor crónica, ser capaz de prever quais as pessoas que vão responder ao placebo pode ajudar no desenho de uma medicina personalizada e aumentar o sucesso dos ensaios clínicos", nota, em comunicado, Marwan Balki.

**LEVANTA-SE E ANDA - COM PLACÉBO**  
Para Teresa Gomes Mota todo o ambiente cria-se uma expectativa de cura, o que

**O placebo no tratamento da dor**

O placebo ativo a expectativa (este medicamento vai fazer-me bem). Desde modo, libertando os transmissores cerebrais que se ativam de modo a que se tratar. Na imagem, dá-se o exemplo de que uma das áreas em que o efeito placebo é mais comum



**1. RECONHECIMENTO**  
A expectativa de alívio oferecido pelo tratamento é processada pelo córtex pré-frontal. Estudos recentes mostram a ativação da região **gyrus frontal médio** em pessoas em quem o efeito placebo se manifestou.

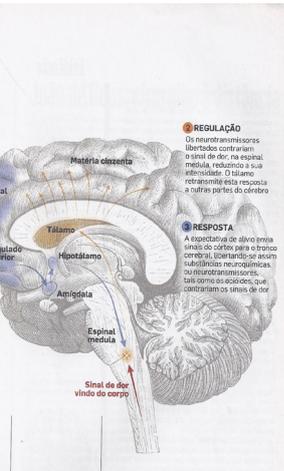
**2. REGULÇÃO**  
Os neurotransmissores libertados continuam a sinal de dor, no entanto, a medula reduzida a sua eficácia. O sinal transmite esta resposta a outras partes do cérebro.

**3. RESPOSTA**  
A expectativa de alívio ativa sinais do córtex para o tronco cerebral, libertando neurotransmissores que atuam como os analgésicos, que controlam os sinais de dor.

**4. SINAL DE DOR VINDO DO CORPO**  
É importante: A base branca, o estereotipo, a atenção que o terapeuta presta ao doente. Até a intenção do médico em curar. "Se estivermos dependentes de dois medicamentos sofisticados para tratar as pessoas, então todos os médicos que foram ensinados não teriam servido para nada", nota. No fim, defende a médica que hoje muita das consultas que duram menos de meia hora, o efeito placebo depende de todas aquelas componentes e não apenas da toma do falso comprimido. "Nenhuma teste foi feito sem a componente médica".

Anastasia Var Camarero, médico do Hospital de Santa Maria, em Lisboa, e diretor do Centro de Medicina Baseada na Evidência, conclui bem esse efeito da expectativa de cura criada pela relação terapeuta-doente. "Num caso de dor, a pessoa está deprimida, desanimada. Eu prescrevo antidepressivos, que só fazem efeito ao fim de três semanas de tratamento. Mas não é raro, posso fazer-me 48 horas depois da consulta a contar que já domo bem e sente melhor".

Joana Ferreira, neurologista do Hospital de Santa Maria e investigadora do Instituto de Medicina Molecular, dirige vários ensaios clínicos, sobretudo na área do Parkinson. Tem um interesse particular sobre esta questão, presente em todos os estudos que vem realizando. "Há situações impressionantes, em que



**UM PACIENTE PODE RESPONDER AO PLACÉBO SENTINDO ALÍVIO NOS SINTOMAS DE UMA DOENÇA, OU ATÉ SOFRER EFEITOS SECUNDÁRIOS**

**Evidência**  
Pela primeira vez, uma equipa da Universidade de Northwestern, em Chicago, identificou a região do cérebro em que se manifesta o efeito placebo. Nas pessoas que sentiram menos dor, apesar de não estarem a tomar nenhum medicamento, observou-se uma região do lobo frontal conhecida como gyrus frontal médio.

**Dopamina**  
Sem intervenção: Ausência de dopamina.  
Com medicação: Níveis quase normais de dopamina.  
Com placebo: Níveis quase normais de dopamina.

**ESPIRITUALIDADE NA SAÚDE**  
Desenhos para trás os hospitais e entremos na Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Fátima. Ao final de uma tarde de quinta-feira,



**Es-vozes As pequenas figuras de cera representam partes do corpo que ficam curadas. São oferendas pelo graças que se acredita terem sido concedidas.**

Horas antes, Maria José Gil, psicóloga clínica do Instituto Português de Oncologia de Lisboa, tinha lembrado que a Organização Mundial da Saúde incluía a espiritualidade no conceito de saúde desde o início dos anos 80. "Ligou-se à qualidade de vida e ao bem-estar em geral".

Escreva-se já que a espiritualidade é diferente de religiosidade. Além da dimensão vertical, da relação com o divino, com uma entidade, tem uma dimensão horizontal, ligada à relação com os outros, a esperança. No fundo, as questões existenciais. "Na doença oncológica, é normal que as pessoas se perguntem: 'Que significado isto tem na minha vida?' Essa procura", diz a psicóloga, "leva ao controlo dos sintomas de ansiedade e de depressão".

Na prática clínica, Maria José Gil percebeu que quem vive a sua dimensão espiritual, e a partilha, lida melhor com as dificuldades da própria doença e valoriza o tratamento. "É uma dimensão de esperança". No dia seguinte, também haveríamos de ouvir o padre Fernando Simões, capelão do Hospital de Santa Maria, em Lisboa, falar de esperança e defender que a fé ajuda a metabolizar as emoções negativas e a produzir emoções positivas, melhorando, assim, o sistema imunitário. "A satisfação das necessidades espirituais tem um efeito na saúde. A literatura

**João de Deus, cirurgião à distância**

Há quarenta anos que um médium brasileiro atira milhares de pessoas com a promessa de curas espirituais. Lula da Silva passou pela sua casa. Oprah Winfrey também. E há portugueses na lista

Todos os dias, **João Teixeira de Faria** recebe cerca de mil pessoas que procuram ajuda para os mais diversos males. Desde os anos 70 que a sua Casa Dom Inácio de Loyola, em Alcabala, no interior de Lisboa, a 120 quilómetros de Brasília, é um local de peregrinação, onde se chega vestido de branco e cheio de esperança. Quase sempre, o médium brasileiro que todos conhecem como João de Deus, recita passalora (que tem efeitos calmantes) e recomenda um "ração" (uma imposição de mãos, para transferir energias, orações e a "corrente" — 300 pessoas juntas pelo menos três vezes, em silêncio, a orar pelo próximo. Muitas vezes, indica uma cirurgia espiritual, invisível. Só há lugar a cirurgias visíveis, com corte e sem anestesia, a pedido do paciente, e desde que tenha entre 18 anos e 57, não esteja a fazer tratamento de quimioterapia ou radioterapia nem a tomar anticoagulantes. As cirurgias visíveis são realizadas pelo médium, embora já tenha dito não ser ele quem cura os doentes, mas Deus. "Sou um instrumento d'Ele". As cirurgias à distância são "possíveis" se existir algum familiar presente na casa, com a fotografia do doente. Mas João de Deus também



