

# Géneros Textuales/Discursivos y tecnologías digitales

**ORGANIZADORES**

Richard Brunel Matias | Vera Lúcia Lopes Cristovão | Eliane Gouvêa Lousada





X SIGET

Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros textuales

**Géneros textuales/discursivos,  
prácticas de lenguaje  
y voces del sur en diálogo**

Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba  
Argentina

Brunel Matias, Richard

Géneros textuales/discursivos y tecnologías digitales : X SIGET -Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros textuales: géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo / Richard Brunel Matias ; Gouvêa Eliane Lousada ; Vera Lúcia Lopes Cristovão. - 1a ed. - Córdoba : Fl copias, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8382-05-0

1. Géneros Literarios. 2. Comprensión del Texto. I. Lousada, Gouvêa Eliane. II. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. III. Título.

CDD 808.04

ISBN 978-987-8382-05-0



**Autoridades de la  
Universidad Nacional de  
Córdoba**

- **Rector:** Dr. Hugo Oscar Juri
- **Vicerector:** Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira
- **Secretaría General:** Ing. Roberto Terzariol
- **Asuntos Académicos:** DRa. Mirta Spadiliero de Lutri
- **Gestión Institucional:** Ing. Agr. Marcelo Conrero
- **Planificación Institucional Estratégica:** Arq. Santiago Dutari
- **Asuntos Estudiantiles:** Ing. Agr. Leandro Carbelo
- **Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva:** Dr. Hugo Maccioni
- **Extensión y Vinculación:** Ab. Conrado Storani
- **Relaciones Internacionales:** Dra. Miriam Carballo
- **Comunicación Institucional:** Mgter. Gustavo Mathieu
- **Informática:** Ing. Alfredo M. Montes
- **Campus Virtual:** Dra. Celia Cravero
- **Oficina central de gestión en higiene, seguridad y medioambiente laboral:** Esp. Daniel Pontelli

**Autoridades de la  
Facultad de Lenguas  
UNC**

- **Decana:** Dra. Elena del Carmen Pérez
- **Vicedecano:** Mgtr. Martín Salvador Capell
- **Secretaría de Coordinación:** Dra. Liliana Tozzi
- **Secretaría Académica:** Mgtr. Mariela Bortolón
- **Secretaría de Posgrado:** Dra. Graciela Ferrero
- **Prosecretaría de Ciencia y Tecnología:** Dra. María José Buteler
- **Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales:** Mgtr. Patricia Meehan
- **Prosecretaría de Extensión:** Mgtr. María Josefina Díaz
- **Secretaría de Asuntos Estudiantiles:** Mgtr. Griselda Bombelli
- **Secretaría Administrativa:** Abg. Pablo Pulisich
- **Secretaría Honorable Consejo Directivo:** Abg. Pablo Pulisich
- **Regencia del Departamento Cultural:** Mgtr. Silvina Voltarel

**Comisión Organizadora  
del evento**

**Presidente:**

- Prof. Mgtr. Richard Brunel Matias

**MIEMBROS**

**Facultad de Lenguas - UNC**

- Dra. Alejandra Reguera - FL Dra. Bibiana Amado -FL
- Dr. Luis Alejandro Ballesteros - FL
- Mgte. Andrea Gambi.ni - FL
- Mgtr. Silvana Marchiaro - FL
- Mgtr. Valeria Wilke - FL
- Mgtr. María Belén Oliva - FL
- Mgtr. Fanny Bierbrauer - FL
- Mgtr. Natalia Dalla Costa - FL
- Mgtr. Gabriela Díaz Cortez - FL
- Mgtr. Silvia Sosa de Montyn - FL
- Prof. Sonia Regina Silva Tarabini - FL

**Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC**

- Prof. Fabiana Castagno - FCC
- Dra. María Inés Loyola - FCC
- Esp. Tatiana Rodríguez Castagno -FCC
- Dra. Andrea Boceo - FCC

**Facultad de Filosofía y Humanidades -UNC**

- Mgtr. Gloria Borioli ( FFyH)
- Mgtr. Gloria Borioli ( FFyH)

**Departamento de Informática - UNC**

- Prof. Gisela Hirschfeld -DUI

**Facultad de Humanidades y Artes - Escuela de Lenguas - UNR**

- Dra. Florencia Miranda - UNR

**Facultad de Ingeniería-UNER**

- Mgtr. Diana M. Waigandt - UNER

**Universidade Estadual de Londrina - Brasil**

- Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

**Universidade de São Paulo - Brasil**

- Dra. Eliane Gouvêa Lousada

## Comité Científico

- Acir Mário Karwoski (UFTM - Brasil)
- Adair Bonini (UFSC - Brasil)
- Adair Vieira Gonçalves (UFGD- Brasil)
- Alejandra Reguera (UNC -Argentina)
- Ana Maria de Mattos Guimaraes (UNISINOS - Brasil)
- Ana Paula Beato Canato (UFPR - Brasil)
- Anderson Carnin (UNISINOS - Brasil)
- Antónia Coutinho (UNL - Portugal)
- Antonia Dilamar Araújo (UECE - Brasil)
- Bibiana Amado (UNC -Argentina)
- Benedito Gomes Bezerra (UPE/UNICAP - Brasil)
- Cynthia Agra de Brito Neves (UNICAMP - Brasil)
- Charles Bazerman (University of California Santa Bárbara, USA)
- Débora de Carvalho Figueiredo (UFSC - Brasil)
- Désirée Motta Roth (UFSM - Brasil)
- Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
- Eliane Lousada (USP - Brasil)
- Eliana Merlin D, de Barros (UENP/Cornélio Procópio - Brasil)
- Elvira Lopes Nascimento (UEL - Brasil)
- Estela Moyano (UNGS y UFLO - Argentina)
- Federico Navarro (Universidad de O'Higgins - Chile)
- Florencia Miranda (UNR -Argentina)
- Francieli Matzembacher Pintan (UFSM - Brasil)
- Francisco Alves Filho (UFPI - Brasil)
- Graciela Rabuske Hendges (UFSM - Brasil)
- Isolda Carranza (UNC - Argentina)
- Jacqueline Peixoto Barbosa (UNICAMP - Brasil)
- Javier Martínez Ramacciotti (UNC -Argentina)
- Joaquim Dolz (Universidad de Ginebra - Suiza)
- Juliana Assis (PUC-Minas - Brasil)
- Lídia Stutz (Unicentro)
- Lília SantosAbreu Tardelli (UNESP - Brasil)
- Liliana Anglada (UNC -Argentina)
- Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro - Portugal)
- Luis Alejandro Ballesteros (UNC -Argentina)
- Luzia Bueno (Universidade Sao Francisco ...; Brasil)
- Márcia Rodrigues de Souza Mendonca (UNICAMP - Brasil)
- María InésArrizabalaga (UNC -Argentina)
- Maria Socorro Oliveira (UFRN - Brasil)
- Marta Cristina Silva (UFJF - Brasil)
- Natalia Ávila Rayer (PUC-Chile)
- Natasha Artemeva (Carleton University - USA)
- Orlando Vian Jr. (UNIFESP- Brasil)
- Regina Celi Mendes Pereira (UFPB - Brasil)
- Rodrigo Acosta Pereira (UFSC-Brasil)
- Rosangela Hammes Rodrigues (UFSC - Brasil)
- Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP - Brasil)
- Solange Aranha (UNESP - Brasil)
- Tania Magalhaes (UFJF - Brasil)
- Terezinha Costa Hubes (UNIOESTE - Brasil)
- Vera Lúcia Lopes Cristovao (UEL - Brasil)
- Vera Lúcia Pires (UFSM - Brasil)
- Viviane Heberle (UFSC - Brasil)

### El X SIGET fue co organizado por:

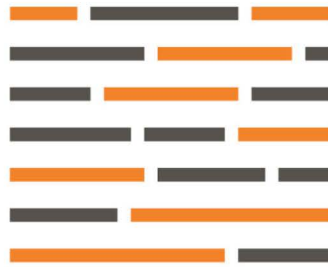
- Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
- Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
- Universidade Estadual de Londrina - Brasil
- Universidade de São Paulo - Brasil
- Grupo de Trabalho Gêneros Textuais - ANPOLL - Brasil

### El X SIGET cuenta con:

- **AVAL ACADÉMICO** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas - UNC (RHCD\_361\_2018)  
<https://drive.google.com/file/d/1m8-HMbaFHb9d1RlcDmRqIYT20C8UVwSz/view?usp=sharing>
- **AVAL ACADÉMICO E INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC (RHCD\_84\_2018)  
[https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK\\_bjZpSHc1LUdib2dOSjVuYldlYlJ3ZU45c1pr/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_bjZpSHc1LUdib2dOSjVuYldlYlJ3ZU45c1pr/view?usp=sharing)
- **AVAL INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC (RHCD\_151\_2019)  
[https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK\\_d1pGQkFwZmZuUEpVeUt6UWFldUZaZDVPdjJ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_d1pGQkFwZmZuUEpVeUt6UWFldUZaZDVPdjJ/view?usp=sharing)
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología - UNC (RHCD\_203\_2019)  
[https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK\\_R1VIODIfcTdmRE9NbjJPU1czZVVEVnh6VjJB/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_R1VIODIfcTdmRE9NbjJPU1czZVVEVnh6VjJB/view?usp=sharing)
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Artes - UNC (RHCD\_0205\_2019)  
<https://drive.google.com/file/d/18vMWlqjylulhvYf76HDimHNKbT6IF3yE/view?usp=sharing>

### El apoyo de:

- ALES ( Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales)
- CÁTEDRA UNESCO para la Lectura y la Escritura
- Agencia Córdoba Turismo - Gobierno de Córdoba



# X SIGET

Simposio Internacional de  
Estudios de Géneros Textuales

16, 17 y 18 de septiembre de 2019

*“Géneros textuales/discursivos,  
prácticas de lenguaje  
y voces del sur en diálogo”*



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



# Índice

13

## **Prefacio**

Ana Cristina Lobo Sousa | Anair Valênia

### **Simposio Temático**

**Propostas pedagógicas para os ensinios de gênero e de língua mediados pelas tecnologias digitais**

19

## **Resumen del Simposio Temático**

Anair Valênia | Helena Maria Ferreira | Maria Aparecida Resende Ottoni

20

## **A produção de textos multissemióticos em sala de aula: desafios e perspectivas**

Helena Maria Ferreira

31

## **Sequência didática: uma proposta de ensino do gênero discursivo tiras em aulas de língua espanhola**

Viviane Cristina de Alencar Tomé | Anair Valênia

41

## **A produção e aplicação de propostas centradas no ensino de língua portuguesa, por meio de gêneros, integrado às tecnologias: desafios e perspectivas**

Maria Aparecida Resende Ottoni

52

## **Tiras de humor em sala de aula: uma proposta para a formação de leitores proficientes**

Thauane Teodoro Gonçalves Santos | Camila Lessa do Carmo | Isabella Bacha Ferreira

60

## **O desenvolvimento de trabalhos com recursos imagéticos por meio da vídeoanimação “um pequeno passo”**

Hellen Teixeira Silva | Isabela Vieira Lima | Helena Maria Ferreira

69

## **A retextualização como ferramenta para aprimoramento da oralidade em sala de aula**

Ernani Augusto de Souza Junior | Ana Carolina Gama Gouveia | Marcia Fonseca de Amorim

79

## **Sujeitos e(m) alteridade na sala de aula: contribuições da teoria bakhtiniana para trabalho com vídeoanimação**

Marco Antonio Villarta-Neder | Kleissiely de Castro | Taisa Rita Ragi

90

## **A utilização de memes nas aulas de língua portuguesa: da descontração ao pensamento crítico**

Guilherme Melo | Ilsa Vieira do Carmo Goulart

99

## **“Isso é tão Black Mirror”: investigações sobre o uso das realidades aumentada (RA) e virtual (RV) nas aulas de língua portuguesa**

Vítor Ferreira | Jaciluz Dias

### **Simposio Temático**

**Tecnologia e produção de gêneros textuais/discursivos no ambiente digital**

110

## **Resumen del Simposio Temático**

Ana Maria Pereira Lima | Ana Cristina Lobo-Sousa

111

**O gênero digital aplicativo apli para tradução de libras, português e inglês com fins específicos**

Dayse Rodrigues dos Santos | Natalie von Paraski | Ítalo Rangel Penaforte Mendes

119

**Tecnologias digitais na sala de aula: potencializando a aprendizagem da produção textual no ensino médio**

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça | Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

131

**As metáforas visuais em textos multissemióticos: uma proposta de intervenção para aulas de português no ensino básico**

Isabella Bacha Ferreira | Taísa Rita Ragi | Yago Marshal Alves Leandro

#### Simposio Temático

**Os memes como nova expressão da linguagem nas mídias digitais**

141

**Resumen del Simposio Temático**

Marlon Muraro | Lilian Adriana Cabral Moreira de Melo

142

**A compreensão do meme de internet enquanto manifestação verbal**

Jakeline de Melo Fenna

151

**Os memes como nova expressão de linguagem nas mídias digitais: uma análise verbo-visual de professores e seus memes**

Marlon Muraro | Lilian Adriana Cabral Moreira

#### Simposio Temático

**Gêneros digitais e ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto do mestrado profissional em letras**

163

**Resumen del Simposio Temático**

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa | Laura Camila Braz de Almeida | Renata Ferreira Costa

164

**Objeto de aprendizagem: uma proposta para a criação de minicontos multimodais**

Edleide Santos Roza | Ângela Maria de Araújo Menezes

173

**O impacto das ferramentas tecnológicas no contexto educacional**

Elizangela Dias

180

**A contribuição do profletras para a promoção da inclusão digital**

Renata Ferreira Costa

189

**Posfácio**

Marlon Luiz Clasen Muraro

# Apresentação

Trazer o X SIGET para a Universidade Nacional de Córdoba, e para a Faculdade de Línguas, foi um acontecimento ainda cheio de bons ecos e de muitos desafios.

O primeiro a vencer foi o de lidar com as diferenças culturais entre dois países irmãos, como a Argentina e o Brasil, no que diz respeito aos *modus operandi* para a realização de eventos acadêmicos. Este desafio foi vencido, pouco a pouco, quase diluído nos resultados daquilo que foi o X SIGET UNC 2019. Depois de nove edições brasileiras, em diferentes regiões do Brasil, a décima edição desembarcava, nos dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019, na sede de uma das mais antigas e prestigiadas universidades do mundo, trazendo consigo um verdadeiro manancial de saberes, sobretudo de nossos e nossas colegas pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, mas também do Chile, do Uruguai e da Argentina. Em menor escala, contamos com contribuições da Espanha, de Portugal, da Colômbia, da Grécia, da Espanha, do Canadá, de Portugal e dos Estados Unidos. Essa diversidade contribuiu para consolidar a internacionalização do evento.

Cabe recordar que o evento foi coorganizado pela Universidade Nacional de Córdoba (*Facultad de Lenguas y Facultad de Ciencias de la Comunicación*), pela *Universidad Nacional de Rosario*, pela *Universidad Nacional de Entre Ríos*, pela Universidade de São Paulo e pela Universidade Estadual de Londrina. Além disso, contou com o apoio da *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, da *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales* e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), do Brasil.

O SIGET tem sua origem no Brasil, na Universidade Estadual de Londrina, região Sul. Aconteceu pela primeira vez em 2003, pela iniciativa das professoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento. Em seguida, teve ainda mais quatro edições no Sul do Brasil: 2004 em União da Vitória (Paraná) sob a coordenação de Acir Mário Karwoski; em 2005 em Santa Maria (Rio Grande do Sul), na Universidade Federal de Santa Maria, com a organização de Désirée Motta-Roth; em 2007, sob a coordenação de Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo e Fábio José Rauen, o evento ocorreu em Tubarão (Santa Catarina). Finalmente, em 2009, em sua 5ª edição, o evento ocorreu em Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), sob a coordenação de Marcos Baltar.

Foi na segunda década do século XXI que o evento mudou de região no Brasil, tendo sido realizado no Nordeste. Em 2011, na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), sob a organização de Maria do Socorro Oliveira e equipe. O evento continuou crescendo e foi realizado, em 2013, em Fortaleza (Ceará), com a coordenação de Dilamar Araújo, também no Nordeste do Brasil.

Foi preciso aguardar 2015 para que o SIGET chegasse à região Sudeste, tendo sido realizado na cidade de São Paulo e congregando quatro universidades do estado: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Francisco (USF), com a organização geral de Eliane Gouvêa Lousada. Dois anos depois, em sua IX edição, o SIGET foi para Mato Grosso do Sul, tendo sido realizado em Campo Grande, com a contribuição da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Com a grande experiência acumulada, tinha chegado o momento de o SIGET alçar vôos mais distantes. Em 2005, inicia-se o processo com a presença de Charles Bazerman como conferencista no SIGET realizado na Universidade Federal de Santa Maria. Assim, a internacionalização por meio de convites a especialistas em gêneros textuais/discursivos de outros países para apresentarem seus estudos no Brasil começava a ser ampliada. Tal como afirma Lousada (2020), foi no quarto SIGET, em 2007, que se iniciou um maior processo de internacionalização, caracterizado pela presença de conferencistas e convidados do exterior, para que apresentassem suas pesquisas no Brasil. Esse movimento foi se intensificando até

que, a partir da consulta de Richard Brunel Matias (Universidade Nacional de Córdoba) ao Grupo de Trabalho Gêneros Textuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), por meio da intermediação de Vera Lúcia Lopes Cristovão, a décima edição pôde ancorar-se definitivamente *en la cuna de la Reforma Universitaria*. Com isso, a vocação de expansão do SIGET atravessou os territórios físicos de sua nação de origem para instalar suas reflexões sobre gêneros textuais/discursivos em suas relações com os campos das atividades profissionais, formação docente, letramento acadêmico, literatura, mídia, tecnologias digitais e tantos outros, mas em terras argentinas. Foi dessa forma que o X SIGET - Simpósio Internacional sobre estudos de Gêneros Textuais - deu um grande passo rumo a sua internacionalização, sob a temática “Gêneros textuais/discursivos. Vozes do sul em diálogo”. O evento realizou-se com muito sucesso, contando com 43 simpósios, mais de 546 apresentações, de 12 diferentes países, que fomentaram um rico debate em torno dos gêneros textuais/discursivos e suas interfaces com variados campos da Linguística Aplicada.

Após a realização do evento, o segundo desafio foi materializar os resultados do evento, de modo a torná-lo ainda mais visível, comunicando suas reflexões por meio das publicações dele oriundas. Como equipe coorganizadora, realizamos uma chamada para que os artigos acadêmicos das comunicações se transformassem em livros digitais do X SIGET. Sem se configurar como “anais”, a chamada para o e-book teve por objetivo criar um espaço perene para a divulgação de trabalhos apresentados e debatidos no evento. Para tanto, realizamos uma convocatória que mobilizou a equipe de coordenadores de simpósios e os organizadores, de maneira a fazer a avaliação de todos os textos submetidos para publicação, sugerindo modificações ou recusando textos, se necessário. Foi assim que nasceram os cinco *e-books* que compõem a saga do X SIGET, resultado de sua primeira realização fora do Brasil.

O primeiro livro aborda temáticas relativas a *Géneros Textuales/Discursivos. Actividades profesionales y formación docente*, com prefácio de Maria Izabel Rodrigues Tognato (Unespar) e Lidia Stutz (Unicentro) e com posfácio de Deywid Wagner de Melo (UFAL) e Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL e UNEAL), coordenadores de simpósios nesse eixo. O segundo livro traz contribuições na temática de *Géneros textuales/discursivos académicos*, com prefácio de Benedito Bezerra (Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco) e posfácio de Federico Navarro (Universidad de O’Higgins). O prefácio de Florencia Miranda (Universidad Nacional de Rosario) e o posfácio de Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR) ao terceiro livro são convites para textos acerca de *Géneros textuales/discursivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. O quarto livro é composto de artigos referentes a *Géneros textuales/discursivos y Literatura/Medios de Comunicación*, com prefácio e posfácio de María Inés Loyola e Mónica María Viada (Universidad Nacional de Córdoba). Com o prefácio de Ana Cristina Lobo Sousa (Universidade Federal de Rondonópolis) e Anair Valênia (Universidade Federal de Goiás) e posfácio de Marlon Luiz Clasen Muraro (Universidade Presbiteriana Mackenzie), o quinto livro é um convite à leitura de textos de quatro simpósios envolvendo o ambiente digital/as tecnologias digitais e um sobre o mestrado profissional em Letras.

Estes cinco *e-books* almejam consolidar as reflexões e debates realizados na UNC em setembro de 2019, deixando sua contribuição, ainda mais internacionalizada, para o avanço dos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos e seus desdobramentos para a formação de professores, para o letramento acadêmico, para as tecnologias digitais e mídias aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, para as atividades profissionais e para a literatura. De acesso livre, nosso intuito é que cada um desses *e-books* contribua com as pesquisas em desenvolvimento e futuras nos doze países representados pelo SIGET-2019 e pelas demais comunidades acadêmicas que queiram conhecer os novos estudos e pesquisas sobre a temática dos gêneros textuais/discursivos em suas variadas interfaces.

Desejamos a todos uma boa leitura e um bom proveito em suas pesquisas!

Richard Brunel Matias  
Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Eliane Gouvêa Lousada

# Prefacio

No período de 16 a 18 de setembro de 2019, a Universidade Nacional de Córdoba-UNC acolheu o Simpósio Internacional de Estudos sobre Gêneros Textuais-X SIGET, que em sua já consolidada tradição, a qual teve início em 2003, tratou dos temas **Gêneros textuais/discursivos, práticas de linguagem e vozes do sul em diálogo**.

Promovido pela UNC e pelo Grupo de Trabalho - GT de Gêneros Textuais/Discursivos da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística-ANPOLL no Brasil, o X SIGET foi realizado, pela primeira vez, fora de seu país de origem, tendo na Faculdade de Línguas da UNC sede de seu primeiro passo na consolidação de sua internacionalização. Nada mais apropriado para a décima edição deste evento, que é referência nacional e internacional aos estudiosos de gêneros textuais, realizar-se em um local que é considerado um marco para as universidades latino-americanas em virtude da conhecida Reforma Universitária de 1918.

O evento reuniu pesquisadores do Brasil e do exterior em conferências plenárias, minicursos, mesas-redondas e, especialmente, simpósios temáticos, os quais resultaram em artigos que temos a satisfação de apresentar neste *e-book*. O *e-book* está organizado em torno de quatro Simpósios Temáticos que aconteceram no evento e são eles: Propostas pedagógicas para o ensino de gênero e de língua mediados pelas tecnologias digitais; Tecnologia e produção de gêneros textuais/discursivos no ambiente digital; Os memes como nova expressão da linguagem nas mídias digitais e, por fim, Gêneros digitais e ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto do mestrado profissional em Letras.

O Simpósio Temático **Propostas pedagógicas para o ensino de gênero e de língua mediados pelas tecnologias digitais**, coordenado pelas pesquisadoras Anair Valênia-UFG, Helena Maria Ferreira-UFLA e Maria Aparecida Resende Ottoni-UFU, propôs-se a acolher investigações, das mais variadas filiações teórico-metodológicas, no campo da Linguística Aplicada, que orbitassem em torno de questões referentes aos gêneros discursivos, às tecnologias digitais e ao ensino de língua. Passemos então a apresentar os nove artigos referentes a esse simpósio.

Em **A produção de textos multissemióticos em sala de aula: desafios e perspectivas**, a pesquisadora Helena Maria Ferreira, da Universidade Federal de Lavras-UFLA, partindo da indagação “Que contribuições os recursos digitais podem trazer para uma ressignificação da produção de textos na escola?”, propõe-se a analisar questões teórico-metodológicas trazidas pelos recursos tecnológicos para o trabalho com a produção de textos. Para realizar a sua investigação, utiliza textos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola rural do município de Lavras (MG, Brasil). Ao longo de suas reflexões, a pesquisadora pondera que, ao se utilizarem recursos tecnológicos em atividades de produção textual, há uma potencialização da articulação entre as práticas educativas e as práticas sociais de linguagem.

No artigo **Sequência didática: uma proposta de ensino do gênero discursivo tiras em aulas de língua espanhola**, Viviane Cristina de Alencar Tomé e Anair Valênia, mestranda e docente da Universidade Federal de Catalão-UFCAT, respectivamente, apresentam uma proposta de intervenção pedagógica direcionada para o ensino de língua espanhola com o gênero discursivo tiras digitais, utilizando como proposta metodológica a sequência didática. Nesta proposta, os discentes foram convidados a produzirem tiras *on-line* na plataforma virtual Toondoo, com a promoção da leitura e análise dos elementos estruturais que compõem esse gênero e do desenvolvimento de habilidades interpretativas sobre as diversas semioses que entram no jogo de constituição das tiras. As autoras demonstram neste artigo que é possível a reflexão sobre o uso da linguagem a partir das especificidades das tiras, considerando-as um material de apoio que, somado ao conteúdo programático, poderá proporcionar um melhor contato com os usos linguísticos da língua espanhola de forma mais agradável, divertida e lúdica.

No artigo **A produção e aplicação de propostas centradas no ensino de língua portuguesa, por meio de gêneros, integrado às tecnologias: desafios e perspectivas**, Maria Aparecida Resende Ottoni, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, discute os resultados obtidos em diferentes pesquisas realizadas por ela ou sob a sua orientação que abordam temáticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros do discurso, integrado às tecnologias digitais. São selecionadas investigações cuja preocupação é o aprimoramento do ensino na Educação Básica. Uma das iniciativas se restringe a cidades do estado de Minas Gerais, (Uberlândia, Ituiutaba e Canápolis - MG, Brasil) e a outra abrange cidades do Distrito Federal (Samambaia, Brazilândia, Guará II e Paranoá – DF, Brasil). Nessa trajetória de pesquisas, a autora reafirma a relevância de se tomar os gêneros como modos de agir e interagir, contribuindo para a aprendizagem da língua em diálogo com diferentes modos semióticos.

Thauane Teodoro Gonçalves Santos, Camila Lessa do Carmo e Isabella Bacha Ferreira, pesquisadoras da Universidade Federal de Lavras-UFLA, em **Tiras de humor em sala de aula: uma proposta para a formação de leitores proficientes**, empreendem uma reflexão acerca de tiras de humor que fazem referência ao tema social gordofobia. Para as suas análises, as autoras buscam investigar os aspectos semióticos que entram no jogo de significação dos exemplares selecionados e ponderam sobre a relevância da leitura de gêneros, por alunos da Educação Básica, que articulem diferentes semioses. Além disso, trazem para o cerne das discussões e mostram a importância de se inserir no cotidiano escolar o enfrentamento das inúmeras situações de preconceito e de discriminação.

No capítulo intitulado **O desenvolvimento de trabalhos com recursos imagéticos por meio da videoanimação “um pequeno passo”**, Hellen Teixeira Silva, Isabela Vieira Lima e Helena Maria Ferreira, da Universidade Federal de Lavras-UFLA, trazem para discussão os pontos positivos de se levar os estudos sobre as produções audiovisuais para o contexto educacional. As autoras selecionam então a videoanimação “One Step Small”, ambientado na plataforma digital *YouTube*, e empreendem uma análise sobre os recursos imagéticos empregados em sua composição e que corroboram para a produção de significados. O caminho de reflexão percorrido pelas pesquisadoras mostra ao leitor a importância da leitura de textos multimodais, observando as funções dos diversos recursos utilizados que garantem a constituição narrativa das produções.

**A retextualização como ferramenta para aprimoramento da oralidade em sala de aula**, texto de Ernani Augusto de Souza Junior, Ana Carolina Gama Gouveia e Marcia Fonseca de Amorim, da Universidade Federal de Lavras-UFLA, conduz o leitor por uma discussão acerca da ação de falar em público e da relevância da retextualização de textos verbais e não verbais para o aprimoramento das habilidades orais dos discentes. Os autores, trabalhando com discentes em aulas de Língua Inglesa, demonstram, por meio de suas reflexões, que atividades de retextualização são importantes ferramentas textual-discursivas para a aprendizagem de gêneros, especialmente aqueles da modalidade oral da linguagem.

Tomando como *corpus* a videoanimação *Reflexion* (2012), Marco Antonio Villarta-Neder, Kleissiely de Castro e Taisa Rita Ragi, da Universidade Federal de Lavras-UFLA, em **Sujeitos e(m) alteridade na sala de aula: contribuições da teoria bakhtiniana para trabalho com videoanimação**, apresentam os resultados de uma proposta de uso das tecnologias digitais em sala de aula. O autor e as autoras defendem que os elementos que compõem uma videoanimação, tais como as tomadas, os enquadramentos, as cores, os cortes, dentre outros, intermedeiam um diálogo entre a arquitetônica da equipe autoral e a arquitetônica do espectador leitor. E chamam a atenção para o fato de que não há significados “depositados” nas produções, mas que eles devem ser constituídos nos processos de interação.

No penúltimo capítulo deste simpósio, intitulado **A utilização de memes nas aulas de língua portuguesa: da descontração ao pensamento crítico**, Guilherme Melo e Ilsa Vieira do Carmo Goulart, da Universidade Federal de Lavras-UFLA, consideram o meme como um gênero essencialmente multisemiótico e multimodal e apresentam uma proposta de trabalho com a Língua Portuguesa por meio da qual se possibilite ao aluno reconhecer recursos verbais e não verbais para que se possa, em um processo de recepção desse gênero, relacionar temas, ideias e recurso linguísticos. Além disso, os autores apresentam uma reflexão acerca do que eles chamam de humor positivo e saudável em contraposição a um humor negativo, que dissemina racismo, homofobia, gordofobia etc. e que necessita de um debate social.

O último texto deste simpósio, **“Isso é tão *Black Mirror*”: investigação sobre o uso das realidades aumentada (RA) e virtual (RV) nas aulas de língua portuguesa**, de Vítor Ferreira e Jaciluz Dias, da Universidade Federal de Lavras-UFLA, oferece ao leitor a análise de uma investigação empreendida com os participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e do Programa Institucional de Bolsas para as licenciaturas-PIBLIC. Com o intuito de pesquisar sobre práticas pedagógicas utilizando a RA e a RV, os autores aplicam um questionário on-line aos participantes dos programas e desenvolvem suas reflexões acerca dos resultados obtidos. Os pesquisadores apontam então caminhos a serem percorridos para que a tecnologia digital se torne mais presente nas aulas de Língua Portuguesa.

O Simpósio Temático, **Tecnologia e produção de gêneros textuais/discursivos no ambiente digital**, proposto e coordenado pelas pesquisadoras Ana Maria Pereira Lima-UECE e Ana Cristina Lobo-Sousa-UFMT, agrega pesquisas que, de alguma forma, problematizam as definições de gênero, especialmente aqueles que se constituem em espaços virtuais; possuem características multimodais e são, em certa medida, definidos pelo seu suporte digital. Apresentamos a seguir os três artigos submetidos a este simpósio.

No artigo **O gênero digital aplicativo APLI para tradução de libras, português e inglês em fins específicos**, das pesquisadoras Dayse Rodrigues dos Santos e Natalie von Paraski, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA e do pesquisador Ítalo Rangel Penaforte Mendes, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, apresenta-se uma investigação acerca do desenvolvimento de um aplicativo, denominado APLI, para dispositivos móveis, com o intuito de auxiliar na tradução e versão de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Em suas descrições, os autores apontam para duas possibilidades de uso do aplicativo: uma em que o sujeito pode acrescentar vocábulos e suas definições e outra em que o usuário pode somente visualizar os termos que já foram adicionados. Os pesquisadores defendem que o caráter colaborativo do aplicativo permite usar de autonomia, discernimento e responsabilidade para aprimorar a plataforma e pode abrir um leque de possibilidades de pesquisa tanto na área de Linguística, como na de Educação e na de Informática.

Em **Tecnologias digitais na sala de aula: potencializando a aprendizagem da produção textual no Ensino Médio**, Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça e Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, discutem como as tecnologias digitais podem contribuir para a potencialização das competências comunicativas dos estudantes, especialmente na produção textual. As autoras utilizaram como instrumentos de pesquisa observação sistemática, questionário, diário de campo e análise documental na proposta de uma produção do gênero textual resenha crítica, em uma versão escrita em suporte de papel (manuscrito) e uma versão em vídeo (no ambiente digital). O trabalho descrito pelas autoras demonstra que tecnologias digitais favorecem a estruturação de novas perspectivas para a produção textual e potencializam o seu aprendizado, uma vez que ocorre uma aproximação com o cotidiano do estudante, despertando interesse e corroborando uma prática mais criativa e colaborativa.

O artigo intitulado **As metáforas visuais em textos multissemióticos: uma proposta de intervenção para aulas de português no ensino básico**, de Isabella Bacha Ferreira, Taísa Rita Ragi, e Yago Marshal Alves Leandro, da Universidade Federal de Lavras, intenta analisar o potencial dos processos de retextualização para a compreensão de textos multissemióticos. Para isso, os pesquisadores constituíram um *corpus* que incluiu o texto “O macaco e a velha”, de João de Barros (2006), o qual é apresentado em suporte *on-line* e impresso para posterior retextualização em formato audiovisual. Os autores consideram importante favorecer a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos por parte dos alunos de Educação Básica e, no tocante ao processo de retextualização, deslocá-lo e ampliá-lo do campo da produção de textos para o âmbito da leitura em suportes diferenciados.

O Simpósio Temático, intitulado **Os memes como nova expressão da linguagem nas mídias**, proposto e coordenado pelo pesquisador Marlon Murano, da Universidade Mackenzie e Faculdade Flamingo e pela pesquisadora Lilian Adriana Cabral Moreira de Melo, da Universidade Cruzeiro do Sul, reúne pesquisas que buscam compreender a dinâmica, o processo criativo e a narrativa dos memes. O simpósio acolhe pesquisadores das mais diversas áreas da linguagem textual que analisam, discutem e

avaliam essa nova forma de comunicação. Na sequência, apresentamos os dois artigos submetidos a este simpósio.

O artigo **A compreensão do meme de internet enquanto manifestação verbal**, de Jakeline de Melo Fenna (UERJ), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, visa identificar as possíveis estratégias e procedimentos demandados para a efetiva compreensão dos memes. Para isso, autora se vale de um *corpus* composto de *memes* criados a partir da reportagem da Revista *Veja* sobre Marcela Temer, com a temática “bela, recatada e do lar” e também um *corpus* adicional composto por comentários de usuários das redes sociais *Facebook* e *Twitter*. A autora constatou que nem todos os usuários/leitores chegaram a compreender a função comunicativa do *meme* e que esse gênero demanda do leitor uma leitura multidirecional.

Em “**Os memes como nova expressão de linguagem nas mídias digitais: uma análise verbo-visual de professores e seus memes**”, os autores proponentes deste simpósio, Marlon Murano, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e a pesquisadora Lilian Adriana Cabral Moreira de Melo, da Universidade Cruzeiro do Sul, propõem uma reflexão sobre o modo como a ironia e o humor, fazendo parte de uma tessitura verbo-visual, carregam elementos ilustrativos de como a sociedade enxerga e reage a fatos, fenômenos culturais, personalidades e comportamentos. A partir da análise de alguns exemplares, os autores mostram que o gênero *meme* também pode ser uma rica fonte para o trabalho de análise verbo-visual, observando nele, no conjunto indissociável do texto e da imagem, o uso da língua como um diferente meio de comunicação de uma sociedade em rede.

O quarto e último Simpósio Temático, intitulado **Gêneros digitais e ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto do Mestrado Profissional em Letras**, foi proposto e organizado pela pesquisadora Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e pelas pesquisadoras Laura Camila Braz de Almeida e Renata Ferreira Costa, ambas da Universidade Federal de Sergipe- UFR. Neste simpósio, as proponentes reúnem pesquisas do campo do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais/discursivos digitais, desenvolvidas no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, de modo a problematizar sobre a necessidade contemporânea de aliar o desenvolvimento educacional ao uso de ferramentas tecnológicas e propostas de intervenção na educação básica com ênfase em gêneros da cultura digital.

O artigo intitulado **Objeto de aprendizagem: uma proposta para a criação de minicontos multimodais**, de Edleide Santos Roza, da Secretaria Municipal da Educação de Riachão do Dantas e de Angela Maria de Araújo Menezes, da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, objetiva apresentar a criação de um miniconto multimodal em vídeo elaborado por alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF).

Para isso, as autoras elaboraram uma sequência didática para o trabalho com Objeto de Aprendizagem (OA) por meio do aplicativo “Viva Vídeo”, que resultou na criação do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* As autoras defendem que o estabelecimento da interação com o universo virtual requer do professor decisão didática no sentido de desenvolver uma prática pedagógica voltada para os multiletramentos e para os novos letramentos.

Em **O impacto das ferramentas tecnológicas no contexto educacional**, Elizangela Dias, da Universidade de São Paulo, questiona a assertiva segundo a qual nativos digitais teriam necessariamente algum tipo de habilidade especial em relação aos imigrantes digitais. Além disso, objetiva neste artigo analisar o impacto da implementação das tecnologias digitais no sistema formal de ensino e discutir o papel das ferramentas digitais de informação e comunicação no contexto escolar. A autora defende a ideia de que a forma de aprendizagem é a mesma para nativos e imigrantes digitais e que a diferença está no grau de exposição às tecnologias digitais e na forma de uso dessas tecnologias.

Esperamos que a diversidade de abordagens para o estudo dos gêneros textuais/discursivos aqui apresentada possa ampliar práticas de linguagem para ensinar e aprender por diferentes vozes (do sul e de outros lugares). Neste momento, em que o mundo exige que reavaliemos e ressignifiquemos nossas



práticas pedagógicas, é crucial que reafirmemos o papel decisivo da linguagem que se manifesta nos mais diversos gêneros textuais e que reconheçamos o (devido) lugar das tecnologias no ensino.

**Ana Cristina Lobo Sousa**

Universidade Federal de Rondonópolis

**Anair Valênia**

Universidade Federal de Goiás

Simposio Temático

**Propostas pedagógicas para os  
ensinos de gênero e de língua  
mediados pelas tecnologias digitais**

Resumen del Simposio Temático

## Propostas pedagógicas para os ensinos de gênero e de língua mediados pelas tecnologias digitais

### Coordinadores

**Anair Valênia**

Universidade Federal de Goiás – UFG  
anair\_valenia@hotmail.com

**Helena Maria Ferreira**

Universidade Federal de Lavras – UFLA

**Maria Aparecida Resende Ottoni**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como pauta de suas propostas o trabalho com os gêneros discursivos e com a tecnologia digital, afirmando, em relação à tecnologia, que “as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web” (BRASIL, 2017, p. 68) e em relação aos gêneros que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). A articulação entre as ações pedagógicas para o ensino de língua mediado pelas tecnologias torna-se, então, pauta relevante no cenário contemporâneo. Nesse sentido, tem-se como objetivo neste Simpósio agregar investigações de diferentes filiações teórico-metodológicas, no campo dos estudos da Linguística Aplicada, que abordem discussões acerca dos gêneros discursivos, das tecnologias digitais e do ensino de língua. Tem-se ainda como propósito promover o debate sobre contribuições de estudos desenvolvidos por pesquisadores com experiências e atuações diversas, de modo a se conhecer, estabelecer e divulgar uma agenda mínima para investigações sobre os temas em questão, contemplando os diferentes níveis de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros Discursivos; Ensino de Língua; Tecnologia

## A produção de textos multissemióticos em sala de aula: desafios e perspectivas

Helena Maria Ferreira  
Universidade Federal de Lavras  
helenafeireira@ufla.br

### RESUMO

As revoluções tecnológicas vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas também têm impactado a esfera educacional, de modo especial, o ensino de língua materna. No entanto, as metodologias voltadas para o ensino da produção de textos ainda se pautam em propostas que dão primazia a modalidade escrita, tendo como suporte o papel. No cotidiano social, os estudantes lidam com diferentes situações de escrita, em gêneros discursivos distintos e com interlocutores diversos. Nesse sentido, a questão que orienta esta investigação se pauta na busca de estratégias didático-metodológicas para a produção de textos no ensino médio, que contemplem o uso de recursos digitais. Nessa direção, considerando as demandas sociais que exigem a interação com textos que conjugam diferentes linguagens, elegeu-se o seguinte problema: Que contribuições os recursos digitais podem trazer para uma ressignificação da produção de textos na escola? Propõe-se analisar possibilidades teórico-metodológicas trazidas pelos recursos tecnológicos para o trabalho com a produção de textos. Estudos sobre os multiletramentos evidenciam que nas práticas de linguagem contemporânea os gêneros estão cada vez mais multissemióticos, o que demanda novas formas de produzir, de disponibilizar, de replicar textos e de interagir com os pares (BNCC, BRASIL, 2018). A pesquisa empreendida contou com uma pesquisa teórica, que contemplou uma reflexão sobre a produção de textos em sala de aulas e sobre a relevância do trabalho com textos multissemióticos como possibilidades para a ampliação de letramentos. Além disso, foram analisadas experiências de produção de textos multissemióticos, vivenciadas a partir de um projeto de intervenção desenvolvido em uma escola de ensino médio. A partir do trabalho empreendido, constatou-se que as teorias sobre os multiletramentos apresentam avanços substanciais para se pensar o ensino de língua portuguesa na escola e para a ressignificação de metodologias que exijam dos alunos capacidades variadas de usos das diferentes linguagens nos textos produzidos. Considerando que a organização e o funcionamento dos textos foram redimensionados a partir da/com a disseminação das tecnologias da informação, é relevante pensar o trabalho com a produção de textos do circuito interativo (produção circulação recepção), com vistas a conceber os sujeitos como participantes de um evento enunciativo, que é constituído por múltiplas linguagens. Esse redimensionamento demanda uma (re)significação do ensino da produção textual, não como uma atividade para a identificação de um não saber, mas como um lugar privilegiado de reflexão e interlocução, como um momento singular de constituição de sujeitos na e pela linguagem.

### PALAVRAS-CHAVE

Produção de textos; textos multissemióticos; interacionismo; formação de professores

### RESUMEN

Las revoluciones tecnológicas experimentadas por la sociedad en las últimas décadas también han impactado la esfera educativa, en particular, la enseñanza de la lengua materna. Sin embargo, las metodologías para enseñar la producción de textos todavía se basan en propuestas que dan prioridad a la modalidad escrita, respaldadas por soporte de papel. En la vida social, los estudiantes tratan con diferentes situaciones de escritura, en diferentes géneros de discurso y con diferentes interlocutores. En este sentido, la pregunta que guía esta investigación se basa en la búsqueda de estrategias didáctico-metodológicas para la producción de textos en la escuela secundaria, que incluyen el uso de recursos digitales. En este sentido, considerando las demandas sociales que requieren interacción con textos que combinan diferentes lenguajes se eligió el siguiente problema: ¿Qué contribuciones pueden aportar los recursos digitales a un nuevo significado de la producción de textos en la escuela? Se propone analizar las posibilidades teóricas y metodológicas aportadas por los recursos tecnológicos para trabajar con la producción de textos. Los estudios sobre múltiples cursos muestran que, en las prácticas lingüísticas contemporáneas, los géneros son cada vez más multisemióticos, lo que exige nuevas formas de producir, poner a disposición, replicar textos e interactuar con sus compañeros (BNCC, BRASIL, 2018). La investigación realizada incluyó una investigación teórica, que contempla una reflexión sobre la producción de textos en el aula y sobre la relevancia de trabajar con textos multisemióticos como posibilidades para ampliar las alfabetizaciones. Además, se analizaron experiencias en la producción de textos multisemióticos, vividos a partir de un proyecto de intervención desarrollado en una escuela secundaria. Con base en el trabajo realizado, se descubrió que las teorías en los cursos múltiples muestran avances sustanciales en el pensamiento sobre la enseñanza del idioma portugués en la escuela y para la redefinición de metodologías que requieren que los estudiantes

tengan diferentes habilidades en el uso de diferentes idiomas en los textos producidos. Teniendo en cuenta que la organización y el funcionamiento de los textos f han sido reconfigurados con la difusión de las tecnologías de la información, es relevante pensar en el trabajo con la producción de textos del circuito interactivo (recepción de circulación de producción), con el fin de concebir a los sujetos como participantes de un evento enunciativo, que consiste en múltiples enguajes. Esta cambio de concepción exige una (re) significación de la enseñanza de la producción textual, no como una actividad para la identificación de la falta de conocimiento, sino como un lugar privilegiado para la reflexión y el diálogo, como un momento singular de constitución de materias en y por el lenguaje.

#### **PALABRAS CLAVE**

producción de texto; textos multisemióticos; interaccionismo; formación de profesores

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

**A**s pesquisas e os estudos sobre a produção de textos parecem convergir na concepção dessa prática como uma atividade de interação. No entanto, consideramos que as propostas de ensino ainda apresentam demandas para um redimensionamento de abordagens didático-pedagógicas, que, efetivamente, contemplem o circuito produção, circulação e recepção de textos/discursos, de modo a viabilizar uma análise das condições de produção/recepção e uma reflexão sobre os processos de construção de sentidos. Nesse âmbito, sobrelevam-se também questões como escolhas de elementos linguísticos e semióticos e seus modos de organização nos textos para a construção do projeto de dizer.

Nesse contexto, para delimitar a nossa discussão, elegemos o seguinte problema: Que contribuições os recursos digitais podem trazer para uma ressignificação da produção de textos na escola? Assim, o objetivo a que nos propusemos neste artigo é analisar possibilidades teórico-metodológicas trazidas pelos recursos tecnológicos para o trabalho com a produção de textos.

A nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de que os estudos sobre os multiletramentos estão evidenciando que, nas práticas de linguagem contemporânea, os gêneros estão cada vez mais multissemióticos, o que demanda novas formas de produzir, de disponibilizar, de replicar textos e de interagir com os pares. Desse modo, é relevante problematizar as questões ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem das práticas de produção de textos, com vistas a viabilizar reflexões que possam contribuir para uma ressignificação de metodologias de ensino e para a promoção de aprendizagens, que possam efetivamente incidir sobre os usos da linguagem nos diferentes contextos sociais que integram o cotidiano dos alunos.

No ensino médio, modalidade foco de nosso trabalho, as habilidades linguístico-semiótico-discursivas relacionadas aos multiletramentos que poderiam ser exploradas a partir do incentivo a produções de textos multissemióticos. No entanto, tais textos são recorrentemente negligenciados por muitos professores, em função da primazia atribuída

ao texto verbal escrito, tendo em vista uma tradição que ratifica o treinamento para processos seletivos para ingresso no ensino superior.

Partimos do pressuposto de que ensinar a produzir textos é provocar interações, é potencializar a reflexão sobre os usos da linguagem, é favorecer a compreensão de que a atividade de comunicação se efetiva por meio de gêneros textuais/discursivos, que, por sua vez, possui propósitos comunicativos, organização composicional, estilo e conteúdo temático. Assim, em uma perspectiva discursiva, produzir textos é produzir discursos, isto é, dizer algo, de alguma forma, para alguém, com um determinado objetivo, em um contexto histórico específico, de modo que as escolhas feitas possam fornecer pistas e direcionamentos para o processo de sentidos por parte do interlocutor. Ao considerarmos a questão das escolhas, é relevante abordarmos as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas.

Pela natureza e extensão deste trabalho, optamos por apresentar a uma breve discussão teórica articulada à análise de dois textos produzidos por alunos de ensino médio, de uma escola rural, situada no município de Lavras (Minas Gerais, Brasil).

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Ao problematizarmos a prática da produção de textos no Ensino Médio, partimos da citação de Chartier (2002, p. 23-24), que considera que a interação no contexto da sociedade da informação e da comunicação se efetiva de modo diferenciado. Para o autor, “o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova tática de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição”. Nesse sentido, uma proposta de produção de texto articulada à ampliação de habilidades ligadas à participação social implica considerar o circuito de produção, circulação e recepção de textos, isso significa que o texto não pode ser mais visto como um produto acabado: a) há um sujeito-produtor, que constrói um projeto de dizer, a partir de um determinado objetivo enunciativo, faz escolhas para o alcance desse objetivo e faz opção por estratégias para mobilizar a interação com o leitor; b) há um contexto de circulação desse texto, que, articula-se à noção de esferas discursivas (ou da atividade humana), com suas características específicas: íntima, cotidiana, dos negócios, jornalística, publicitária, jurídica, política, sindical, do trabalho, artística, literária, do entretenimento, científica, acadêmica, escolar, que determinam não somente as características composicionais da produção, mas também escolhas do suporte textual, de recursos/mecanismos linguísticos e semióticos, de relações com o(s) coenunciadores; há um sujeito-receptor, que participa conjuntamente no processo de produção de sentidos, que está inserido em um contexto sócio-histórico e ideológico, que possui uma posição/hierarquia/grupo social e graus de familiaridade com o enunciador.

De acordo com Araújo (2008, p. 199),

Para a dimensão discursiva contam aquele que fala, a quem fala, discute-se o papel do

sujeito dos enunciados, ocupa-se com o modo como o falar é objeto de certo tipo de interesse, regulado por circunstâncias, quais sejam, os fatores culturais, sociais, éticos, políticos. De modo que o resultado não são apenas os signos, a significação, a referência, os atos de fala, mas um certo agir decorrente da linguagem, um “saber” discursivo, indutor e fruto de relações sociais, culturais e interpessoais, que dotam aqueles que os usam de um certo tipo de poder.

Analisar o circuito enunciativo da produção, circulação e produção de textos no contexto do ensino poderá favorecer abordagens didático-pedagógicas que contribuem para a ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem específicas para produção de textos e para uma participação social de melhor qualidade.

Complementando o exposto, Rojo (2013) reitera que um enunciado passa a adquirir sentido/significado/circulação a partir de situações concretas de produção (enunciação). Assim, os lugares institucionais, as relações de poder e hierarquia e os papéis sociais, as relações interpessoais interferem no processo de produção de textos ao assumirmos uma concepção interacionista da linguagem.

Apresentando uma crítica ao ensino da produção de textos na escola, Geraldi (2017) pondera que

na escola o aluno escreve redações, um exercício que, simulando a função da escrita, o prepara para produzir textos quando fora da escola. Conjugam-se para tanto dois aspectos de uma mesma representação: 1) a escola prepara a vida; 2) a língua está aí, constituída, pronta, à disposição, e usá-la é simplesmente se apropriar do que já está pronto. O ritual escolar é a forma de melhor se preparar para a vida e o exercício redacional, o caminho para aprender como se faz para se apropriar da língua escrita. Ora, de um lado nega-se à escrita seu caráter interacional, de outro, nega-se o real em dois diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que raramente escrevem. Desta contradição, resulta a pergunta óbvia, para que aprender a escrever? A resposta: para ultrapassar os obstáculos construídos pela própria escola. Eis um saber circular. Aprende-se a escrever na escola para a própria escola (s.p. blog acadêmico).

Ao discutir sobre a natureza dos textos solicitados nas atividades de produção de textos pela escola, é válido considerar também a primazia dos textos verbais, que acaba por negligenciar as múltiplas linguagens constitutivas das produções que circulam nos contextos digitais, tão comuns no cotidiano dos alunos. Ao mencionar que “aprende-se a escrever na escola para a própria escola”, Geraldi (2017, s.p.) sinaliza para um trabalho mecânico e artificializado, que não prepara o aluno para eventuais práticas linguísticas e nem amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Em face do exposto, Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 69) pontuam que

com a disseminação das tecnologias, os gêneros discursivos foram reconfigurados, assumindo novos formatos estruturais e novas formas de organização. Desse modo, os textos conjugam modalidades (fala, escrita, imagens) e semioses (cores, sons, diagramação, planos, movimentos etc.), demandando do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações sígnicas que participam do processo de produção dos sentidos. Assim, identificar os elementos que concorrem para a progressão temática em textos multimodais e a constituição dos diferentes sujeitos que integram o evento enunciativo se apresenta como um procedimento necessário para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura, em que sejam considerados os diversos recursos escolhidos pelo produtor de texto, bem como o contexto da enunciação.

Essa mesma perspectiva se aplica à produção de textos multissemióticos, que utilizam mais de uma semiose ao mesmo tempo - exige habilidades relacionadas à seleção de semioses, às combinações linguístico-semióticas e suas formas de apresentação. Tais habilidades constituem as estratégias que os usuários da língua utilizam para a realização do projeto de dizer e para orientar o processo de construção de sentidos.

Discorrendo sobre a produção de textos multissemióticos, Ribeiro (2016, p.48) os insere os letramentos “no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania” ressalta que eles “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto”. (p. 48) Essa posição é corroborada por Santos e Pimenta (2013, p. 162), que ressaltam que as práticas educativas devem contemplar a multimodalidade dos diferentes textos, uma vez que análises linguísticas, semióticas e discursivas se constituem “como um meio para desenvolver os eventos de letramentos, sendo relevante a consciência da complexidade multissemiótica das imagens e dos demais modos ao nosso redor”.

Como afirma Rojo (2012, p.19), “[...] os 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 autora destaca que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2014, p.7).

Nesse contexto, “convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 11). O conhecimento e o domínio da organização e do funcionamento/usos dos principais gêneros textuais/ discursivos que circulam em nossa sociedade propiciam o aperfeiçoamento de habilidades que possibilitam aos alunos novas práticas de leitura e escrita, bem como desenvolvimento de suas competências discursiva.

Para Baltar (2003, p. 3),



Diferentemente de um aluno que escreve uma mera redação, um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos situando-os dentro de um gênero com sua estrutura relativamente estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir objetivos sócio-comunicativos específicos. É aquele sujeito- produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua, que compreenda o mundo discursivo e as possibilidades de expressão de acordo com a variedade de gêneros textuais que esse mundo discursivo possibilita, levando-se em consideração não só o produto da interação - os textos e seus mecanismos de textualização - mas todo o processo de enunciação que sustenta as atividades de linguagem dentro das diversas instituições sociais.

Nessa perspectiva, o sujeito-produtor é considerado um sujeito da linguagem, que a partir dos conhecimentos prévios sobre os usos da linguagem, irá ressignificar concepções sobre a prática de produção de textos, ampliando, em um movimento interlocutivo, os saberes acerca da organização e do funcionamento dos textos multissemióticos, que demandam novas habilidades relacionadas às dimensões linguísticas, semióticas e discursivas. Em uma perspectiva discursiva, podemos corroborar as palavras de Antunes (2003, p. 56), que considera que “a natureza interativa da escrita impõe procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes.”

A natureza da interativa da escrita se efetiva no movimento dialético da produção, circulação e na recepção dos textos/discursos que integram as relações humanas.

## **ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NA ESCOLA**

Os textos que compuseram o corpus deste artigo foram produzidos por alunos de 1º ano de Ensino Médio, de uma escola rural do município de Lavras (MG, Brasil). As produções integraram um projeto de produção de textos, desenvolvido durante o ano de 2019. Entre os vários textos produzidos, selecionamos dois para compor a análise.

O contexto de produção se deu a partir de uma proposta de produção de memes em movimento. Inicialmente, a professora produziu uma sequência didática, que contemplou um estudo do gênero meme, abordando a organização composicional, o estilo de linguagem, os objetivos comunicativos, a construção dos conteúdos temáticos, os suportes de circulação, perfil dos sujeitos-produtores e dos leitores, além dos processos de textualização (aspectos linguísticos e semióticos). Após o estudo do gênero e da análise de vários memes, foi solicitada a produção. Entre os vários textos produzidos, selecionamos dois para compor a análise.

## TEXTO 1: MEME EM MOVIMENTO “RECUPERAÇÃO”

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=txpyeFedrJI&feature=youtu.be>

O texto produzido é constituído por três momentos que constituem a construção do enredo.



Figura 1: Meme Recuperação

Fonte: texto produzido por aluno

O enredo tematiza uma situação de constrangimento - uma situação ocorrida com um jogador da Bélgica, em um jogo da copa do mundo de 2018, em que a bola bateu fortemente em seu rosto, ao comemorar um gol. O episódio foi utilizado como uma metáfora para evidenciar o sentimento de alunos perante uma recuperação escolar. Para a produção do meme, foram utilizadas a linguagem verbal (“Chegaram as férias // Peguei recuperação”) e a linguagem não verbal (imagens, movimentos, cores, gestos, movimentos, sons etc). Dada a natureza do meme – texto curto – o aluno apresenta apenas a cena duplicada e com duas frases sem conector marcado na materialidade textual, separadas por duas barras (//), para a construção do projeto de dizer. A duplicação da cena configura um recurso para dar ênfase à cena, para que o interlocutor possa ter condições de construir sentidos, já que tudo acontece de modo muito rápido. De forma descontraída, o meme tem o propósito comunicativo de ironizar a situação de alunos que não são aprovados.

No processo de produção de um meme,

o(s) produtores pode(m) explorar recursos semióticos (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, tipografias, discursos etc.) para a constituição do texto, mas para entender a(s) proposta(s) de sentido(s) apresentadas pelo(s) autor(es) é necessário que o(s) leitor(es) recupere(m) as pistas fornecidas para a interpretação, o que demanda a mobilização de conhecimentos prévios, a realização de inferências, a percepção das relações intertextuais, além de habilidades relacionadas aos multiletramentos, que

abarcam dimensões culturais inerentes aos textos e dimensões semióticas relativas aos efeitos de sentido decorrentes das escolhas dos recursos utilizados na produção. (FERREIRA, VILLARTA-NEDER, COE, 2019, p. 123).

Nesse sentido, a produção de memes abarca, na prática, conceitos como esferas públicas, multissêmico e hibridismo textual, que favorecem uma compreensão de processos que qualificam as interações sociais. Além disso, os memes não são textos ingênuos, eles abordam temas do cotidiano e com bastante evidência nas mídias digitais e desvelam escolhas de estratégias discursivas de modo bastante rico.

De acordo com os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 22), quando os sujeitos se interagem,

o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos.

Sendo assim, a produção de memes e a interação com eles pode estimular a criatividade e a criticidade dos estudantes, já que esse gênero apresenta alta circulação nas redes sociais e se articula de modo intrínseco com o contexto de produção.

## TEXTO 2: MEME EM MOVIMENTO “FÍSICA”

Disponível em: <https://youtu.be/KhCAuskl07I>

O texto produzido é constituído por dois momentos que constituem a organização temática do meme.



Figura 2: Meme Física  
Fonte: texto produzido por aluno

O enredo tematiza o desempenho dos personagens-representados, na disciplina de Física, por meio de uma metáfora de descida de uma escada. Para a produção do meme, foi necessária a atenção para uma sequência lógica, o que demandou do produtor a escolha de imagens, com suas semioses (movimentos, gestos, cores, sons) para orientar o leitor no processo de construção de sentidos. A agilidade e a leveza com que o personagem 1 desce a escada são comparadas à aptidão para a aprendizagem e a queda representa a dificuldade e o desafio para a compreensão dos conteúdos da disciplina de Física. A linguagem verbal apresenta-se articulada às demais semioses e contribui para o processo de produção de sentidos. A construção linguística – frase nominal: Meu amigo na matéria de Física e Eu na matéria de Física – caracteriza-se pela concisão e pelo paralelismo sintático, o que favorece a comparação. Os gestos e a música/os sons são determinantes para a construção de efeitos de sentido. A contraposição entre pose (comemoração) e massagem na lesão (dificuldades para prosseguir) representa a oposição aptidão/inaptidão. Na segunda parte, além da repetição da cena da massagem, ainda há a alteração de cor, que evidenciam uma ênfase à situação. Outra questão de destaque é a música, que se repete nas duas partes do meme para evidenciar um ritmo mais acelerado, mas se altera no momento da queda do personagem, passando para um ritmo mais lento.

Essa escolha de recursos semióticos constitui estratégias para a construção do projeto de dizer e para a compreensão das características e do funcionamento sócio-discursivo dos memes. Para Ritter e Braga (2018, p. 252), ao explorar as relações dialógicas com os enunciados (situação discursiva desencadeadora do meme) e as marcas linguístico-enunciativas que arregimentaram tais relações, “o professor instrumentaliza o aluno para desenvolver posturas críticas diante do texto-enunciado por meio da reflexão do uso da língua.”

Isto posto, é relevante destacar que os recursos digitais podem trazer para uma ressignificação da produção de textos na escola no sentido de promover a aproximação com os textos que circulam no cotidiano social. Além disso, tais recursos possibilitam a construção de textos que são compostos por múltiplas semioses, o que representa espaços profícuos para inovações pedagógicas, que viabilizam o deslocamento de práticas de produção de textos verbais escritos para outras formas de produção, em que as semioses (palavras, imagens, sons, cores, movimento etc) sejam indiciadoras para a diversidade de modos de dizer e para a ampliação de habilidades de interpretação. Assim, ao nos reportar ao objetivo a que nos propusemos neste artigo, qual seja, analisar possibilidades teórico-metodológicas trazidas pelos recursos tecnológicos para o trabalho com a produção de textos, destacamos que os recursos tecnológicos propiciam a implementação de práticas educativas que se articulam, de modo bastante efetivo, com as práticas sociais de linguagem, considerando a diversidade de usos da língua e o caráter dialógico dos processos de interação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Aula de Português: encontro e interação. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, I. L. Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem. 2. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.
- BALTAR, M. A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 22 ago de 20178.
- CHARTIER, R. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação escolhas da vida. Prolíngua, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 69-83, out./dez. 2017.
- FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; COE, G. S. C. Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. Periferia (Duque de Caxias), v. 11, p. 114-139, 2019.
- GERALDI, J. W. Textos de arquivo XVIII. Práticas de produção de textos na escola. Blog Acadêmico. 2017. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/textos-de-arquivo-xviii-praticas-de-producao-de-textos-na-escola/>>. Acesso em maio 2018.
- RIBEIRO, A. E. Textos Multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.
- RITTER, L. C. B.; BRAGA, B.E. Aula de leitura na perspectiva dialógica: uma elaboração didática com memes. EntreLetras (Online), v. 9, p. 226-244, 2018.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo, SP: Parábola, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. Escola conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. Textos Multimodais. In: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). Glossário Ceale. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S.M.O. A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da gramática sistêmico-funcional e da gramática do design visual. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2013.

## Sequência didática: uma proposta de ensino do gênero discursivo tiras em aulas de língua espanhola

Viviane Cristina de Alencar Tomé \*

Anair Valênia \*\*

### RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pedagógica direcionada para o ensino de língua espanhola com o gênero discursivo tiras digitais, utilizando como proposta metodológica a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004). Essa metodologia é uma ferramenta de ensino que permite ao aluno a aprendizagem de um gênero oral ou escrito de forma a atender as etapas previstas para o desenvolvimento das atividades. Dada a importância da temática, elencou-se como objetivo geral apresentar uma proposta de ensino de língua espanhola a partir de atividades direcionadas para que o discente construa tiras numa plataforma digital. Como objetivos específicos, a proposta configurou-se em: 1) promover a leitura e análise dos elementos estruturais que compõem as tiras; 2) desenvolver habilidades interpretativas que permeiem a linguagem verbal e não-verbal nas tiras; 3) apresentar a plataforma virtual Toondoo e seus recursos para a construção de tiras digitais; 4) construir tiras digitais em língua espanhola utilizando a plataforma virtual Toondoo. Ao final concluímos que o trabalho com as tiras on-line pode ser vislumbrado como material de apoio e poderá proporcionar um melhor contato com os usos linguísticos da língua espanhola de forma mais agradável, divertida e lúdica.

### PALAVRAS-CHAVE

Tiras digitais; Sequência Didática; Espanhol

### RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de intervención pedagógica que se vuelve a la enseñanza de lengua española a partir del género discursivo tiras digitales, empujando como propuesta metodológica la Secuencia Didáctica (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004), ya que esta es una metodología, una herramienta de enseñanza, que permitirá al alumno el aprendizaje del género discursivo tira digital que venga atender las etapas previstas para el desarrollo de las actividades. Por la importancia del tema, se tiene como objetivo general presentar una propuesta de enseñanza de lengua española a partir de actividades direccionadas al discente que construya tiras en una plataforma digital. Como objetivos específicos, la propuesta se basa en: 1) promover la lectura y análisis de los elementos estructurales que componen las tiras; 2) desarrollar habilidades interpretativas que se presentan el lenguaje verbal y no verbal en las tiras; 3) presentar la plataforma Toondoo y sus recursos para la construcción de tiras digitales; 4) construir tiras digitales en lengua española en la plataforma virtual Toondoo. El trabajo con las tiras on-line puede ser vislumbrado como material de apoyo, Y podrá proporcionar un mejor contacto con los usos lingüísticos de la lengua española de manera agradable, divertida y lúdica.

### PALABRAS CLAVE

Tiras digitales; Secuencia Didáctica; Español

\* Mestranda no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal de Catalão-UFCAT. viviane.alencar@hotmail.com

\*\* Docente do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal de Catalão-UFCAT/ Universidade Federal de Goiás-UFG/RC. anair\_valenia@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O avanço das inovações tecnológicas marca o contexto das relações humanas e traz, em seu bojo, mudanças significativas na forma de comunicar, relacionar, produzir, consumir e se informar. Essas mudanças, por sua vez, alcançam o espaço escolar. As novas tecnologias também se fazem presentes, especialmente, quando utilizadas como instrumento metodológico que auxilia o professor tanto para expor e explicar os conteúdos teóricos quanto na interação com os alunos. Para Moran (1995), a tecnologia deve enriquecer o ambiente educacional e auxiliar no processo de construção de conhecimento por meio da interação entre alunos e professores.

No ensino da língua espanhola, como língua estrangeira, é importante capacitar os alunos para torná-los indivíduos autônomos, especialmente, quanto às mais diversificadas práticas da língua, fundamentadas nos múltiplos aspectos da linguagem. Para alcançar essa autonomia, o aluno não pode ser apenas um leitor-consumidor, mas autor do seu conhecimento.

Ao vislumbrar uma proposta de ensino de língua espanhola pautada no gênero discursivo tiras, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: Como uma proposta de ensino, elaborada a partir da metodologia sequência didática, com ênfase no gênero discursivo tiras, pode contribuir para a aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira? A nossa proposta de resposta para essa indagação considera que a aplicação de uma sequência didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por ser um recurso dinâmico e produtivo, permite a inserção de atividades que respeitem o desenvolvimento das capacidades dos alunos e seus conhecimentos de mundo.

A partir dessas premissas, este trabalho tem como objetivo geral apresentar uma proposta de ensino de língua espanhola a partir de atividades sugeridas ao discente para que ele produza tiras numa plataforma digital. Como objetivos específicos, a proposta configurou-se em: 1) promover a leitura e análise dos elementos estruturais que compõem o gênero tiras; 2) desenvolver habilidades interpretativas para que os discentes possam produzir sentidos sobre as diversas semioses que entram no jogo de constituição das tiras; 3) apresentar a plataforma virtual Toondoo e seus recursos para a construção de tiras digitais; 4) produzir tiras digitais em língua espanhola utilizando a plataforma virtual Toondoo.

Isto posto, compreende-se que as novas tecnologias, sobretudo, os recursos digitais, justificam a abordagem de ensino ora proposto, visto que se configura em um rico ambiente para a construção de conhecimento e desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem de um idioma.

Assim, este artigo está dividido em três sessões. Na primeira parte, apresentamos a fundamentação teórica, com discussões sobre o gênero discursivo tiras; na segunda parte, discutiremos brevemente o ensino de língua espanhola e o gênero tiras nas mídias digitais; na terceira parte, apresentamos a metodologia sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ;



SCHNEUWLY, 2004), bem como a proposta elaborada com o gênero discursivo tiras e, por fim, as considerações finais.

## A CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO TIRAS

Segundo Ramos (2017, p.31), a tira configura-se em uma veiculação de “histórias em quadrinhos presentes em suporte e mídias digitais e impressas. Esse formato pode variar: na forma mais comum, composto de quadros numa faixa retangular horizontal ou vertical; podendo ainda conter duas, três ou mais tiras”. O número de quadrinhos pode sofrer variação, pois a história pode ser contada em apenas um quadro ou ser narrada de forma mais longa, em vários quadros, podendo trazer elementos semióticos diversos. Nicolau (2013) completa essa definição dizendo que a tira é uma sequência narrativa em quadrinhos que traz humor ou sátira e caracteriza-se por utilizar a linguagem verbal e não-verbal, que transmite, em sua maioria, uma mensagem de caráter opinativo.

Quanto à temática, Ramos (2007) considera que as tiras estão sempre atreladas ao humor e sua intencionalidade consiste em provocar humor, semelhante às estratégias textuais do gênero piada. E, nesse sentido, a relação entre piada e tiras é tão forte que muitos as rotulam como sendo iguais. Sobre essa assertiva, Mota (2012) ressalta que:

Há ainda outras aproximações possíveis entre as tiras e as piadas: textos em geral curtos (tamanho de ambas, tendencialmente menor), necessidade de conhecimentos prévios e de interferências (nome dado à compreensão de elementos não explícitos do texto) por parte do leitor/ouvinte para entender o efeito de humor das histórias (processo de construção do sentido) (MOTA, 2012 p. 109).

Ramos (2017) associa a produção do sentido de humor a um quebra-cabeça, pois o sentido não é dado, mas, sim, construído. É necessário que a pessoa coloque uma peça de cada vez, verificando onde essa peça se encaixaria melhor, até se chegar ao todo. O autor define alguns tipos: tira seriada, tira cômica seriada, tiras livres, metatiras e tiras digitais. Sobre as tiras digitais, Nicolau (2013) ressalta a agilidade e o imediatismo da tira, características presentes nos recursos das mídias digitais, o que nos permite compreender o quanto esse gênero discursivo é importante para a construção do pensamento crítico quando se permite dar liberdade à capacidade inventiva.

Sobre o processo de criação das tiras, se antes o desenhista dispunha de um pequeno espaço nos jornais para divulgar suas tiras, hoje basta que ele tenha um blog, site ou um perfil nas redes sociais e já consegue, com facilidade, expor seu trabalho. Na internet as tiras de alguns dispositivos estruturais, como a liberdade de formatação da história, a construção da narrativa, versões com animação e também mudanças na forma de se lidar com as semioses disponíveis nas plataformas digitais usadas para a produção das tiras.

## O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E O GÊNERO DISCURSIVO TIRAS NAS MÍDIAS DIGITAIS

O processo de ensino-aprendizagem de espanhola não pode estar desvinculado da sociedade na qual se insere. Segundo Baptista (2010), é necessário preparar os alunos para compreender os discursos presentes nas diversas mídias e culturas e as aulas voltadas para uma abordagem discursiva que valorize a exploração e a contextualização de sentidos, o que significa promover o enfrentamento de diferentes discursos, com exposição de diversos textos para eles reflitam e façam sua elaboração de mundo de acordo com as implicações na vida em sociedade.

A língua estrangeira não pode ser vista como neutra ou transparente. Ainda que se considere seus aspectos estruturais, há de se dar relevância também aos contextos específicos em que a língua se concretiza e as ações dos sujeitos materializadas em práticas sócio-históricas e culturalmente situadas. Cabe ao professor optar por uma metodologia mais dialógica e aos alunos desmistificar as ilusões quanto às verdades nos textos, objetivando o questionamento, a crítica, atitudes essenciais para a construção do conhecimento.

Em relação ao ensino por meio do gênero tiras, Ramos (2017) propõe que as atividades envolvam não apenas a leitura das tiras e comentários gerados, mas também as suas criações, pois a elaboração é um exercício que permite o domínio da linguagem dos quadrinhos e as estratégias de construção do humor, num texto multissemiótico.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta metodológica da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) propõe que o ensino seja definido a partir do agrupamento de gêneros, considerado nos diversos domínios sociais da comunicação e das capacidades de linguagem, caracterizadas por um conjunto de atividades sistematizadas e interligadas e planejadas a cada etapa, buscando alcançar um produto final: o domínio de um gênero. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é fundamental oferecer aos alunos ocasiões de escrita e fala sem que cada produção se transforme num objeto sistemático de ensino. O importante é que eles se apropriem de técnicas, noções e instrumentos para esses momentos.

A sequência didática surge então para auxiliar o aluno a dominar um determinado gênero e se organiza conforme a seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na “Apresentação da situação” é necessário descrever, de forma detalhada, a proposta da tarefa sobre a expressão oral e escrita a ser realizada. O discente é exposto ao projeto de comunicação, que será alcançado na produção final, ao mesmo tempo em que se prepara para a produção inicial. Nesse momento, os alunos constroem uma representação

da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será executada a seguir. Nesse momento, é essencial garantir que o aluno perceba a importância dos conteúdos (gênero, aspecto linguístico, plataforma digital, dentre outros) que serão trabalhados, visto que nesse momento ele terá todas as informações necessárias para conhecer o projeto comunicativo almejado.

Na produção inicial, os alunos deverão elaborar um texto oral ou escrito e, por conseguinte, revelar suas representações sobre o gênero em estudo. Se a comunicação for bem definida na fase de “Apresentação da situação”, a turma será capaz de produzir um texto oral ou escrito. As primeiras produções são momentos de observação que permitem redefinir e adaptar a sequência didática às capacidades dos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a partir da primeira produção, ficam evidenciados os problemas que poderão ser abordados durante a realização dos módulos da SD.

Em seguida, as atividades previstas devem ser organizadas em módulos, constituídos de tarefas que proporcionem aos alunos os instrumentos necessários para o domínio do gênero e dos aspectos linguísticos abordados. Nessa etapa, o professor avalia as capacidades e os conhecimentos prévios e ajusta as atividades e os exercícios previstos de acordo com as possibilidades reais da turma.

Na produção final, o professor deve ficar atento ao fato de que o aluno deve: (i) saber a quem sua produção se destina (a representação da situação de comunicação); (ii) conhecer as técnicas para buscar e elaborar sua escrita; (iii) estruturar seu texto de acordo com o plano e com a finalidade que se deseja alcançar.

## **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA PARA O ENSINO DO GÊNERO TIRAS EM AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Inicialmente, expor como será realizada a sequência didática mostrando: os objetivos, o gênero, os módulos (as etapas de estudo e construção das tiras), a apresentação da plataforma Toondoo e a produção final. A apresentação da situação de comunicação propõe expor o aluno a um projeto de comunicação e visa a prepará-lo para a primeira tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004). Em seguida, apresenta-se a sequência didática completa para que os discentes tomem conhecimento de todo o trabalho que será realizado.

Após a escrita da primeira produção do gênero, na qual os alunos poderão revelar “para si mesmo e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004, p. 101), iniciar o estudo sobre o gênero tiras. Apresentamos, a seguir, os módulos que compõem a sequência didática, dispostos em forma de quadros, contendo informações relativas ao tempo necessário para a efetivação de cada um, aos objetivos pretendidos e a descrição das atividades.

Quadro 1 - Módulo 1

DURAÇÃO DA AULA/TEMPO	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<p>4 aulas 200 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar o aluno a conhecer os principais elementos que compõem o gênero tiras: balão, onomatopeias, vinheta, linguagem, metáforas e figuras cinéticas.</li> <li>• Auxiliar o aluno a perceber a importância da linguagem verbal e não-verbal na construção de sentido nas tiras.</li> <li>• Permitir que o aluno perceba a estratégia narrativa empregada pelo autor para que o leitor compreenda a mensagem transmitida.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar algumas perguntas para os alunos como forma de aquecimento para introduzir o tema. Sugestão: ¿Qué son historietas?; ¿Y tiras cómicas?; ¿Son el mismo género?; ¿Cuál es la diferencia?</li> <li>2. Propor uma análise de outras tiras com diferentes personagens (como Gaturro, Mafalda, Condorito, Charlie Brown e sua turma e Mujeres alteradas) em que aparecem diferentes tipos de balões e pedir para que os alunos observem. Apresentar slides com os tipos mais comuns de balões.</li> <li>3. Exibir áudios de várias situações do cotidiano como: carro freando bruscamente, uma sirene, uma batida de automóveis, um copo quebrando etc. e pedir para que os alunos produzam um quadrinho e/ou tira e que represente os possíveis sons emitidos.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse módulo, a proposta é apresentar aos alunos os elementos estruturais que compõem as tiras, sua importância quanto às diferentes semioses na construção de sentido sobre o gênero discursivo em estudo. A apresentação dos elementos estruturais (balões, onomatopeias, vinheta, linguagem, metáforas) e os personagens podem ser feitas em Power Point com som ou Podcast, visto que o áudio é um recurso importante na construção do sentido nas tiras. Ao se propor um trabalho que envolva a produção de tiras digitais, partimos da premissa de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de que é preciso proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para dominarem o gênero e os seus aspectos linguísticos. Nesse sentido, a metodologia sequência didática é considerada um conjunto de tarefas sequenciadas constituindo-se como uma forma alternativa de material didático para que o aluno consiga dominar um determinado gênero.

Quadro 2 - Módulo 2

DURAÇÃO DA AULA/TEMPO	OBJETIVOS	ATIVIDADES
2 aulas 100 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os verbos conjugados no modo subjuntivo.</li> <li>• Sistematizar o uso do presente do subjuntivo em língua espanhola.</li> <li>• Compreender o sentido de desejo e possibilidade.</li> </ul>	<p>1. Apresentar em <i>Power Point</i> duas tiras, em espanhol, da personagem Mafalda, para que os alunos identifiquem seus conhecimentos. Para isso, propor perguntas para que respondam oralmente.</p> <p>2. Apresentar uma versão de tiras animadas da personagem Mafalda (disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tWWRxMvcbIQ">https://www.youtube.com/watch?v=tWWRxMvcbIQ</a>), que trata da personagem Mafalda e sua família num passeio à praia. Em seguida, perguntar aos alunos sobre o que assistiram no vídeo, por exemplo: ¿Dónde está Mafalda y su familia?; ¿De qué juegan?; ¿qué creen que imaginan Mafalda y Miguelito cuando miran las estrellas del mar en la playa?.</p> <p>3. Deixar que os alunos troquem ideias sobre possíveis falas e expressões das personagens do vídeo, construir algumas frases no quadro referentes às respostas dos alunos e fazer uma apresentação em <i>Power Point</i>, expondo a conjugação dos verbos.</p> <p>4. Reunir os alunos em grupos de 3, distribuir tiras impressas e recortadas aos alunos (mínimo de 3 tiras cômicas por grupo), que podem ser retiradas da internet, mas ter o cuidado de apagar o conteúdo dos balões, pois o objetivo aqui é que a partir do conteúdo estudado (verbos no presente do subjuntivo) eles escrevam as falas dos personagens usando as expressões e verbos no presente do subjuntivo.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No módulo 2, as atividades se centram no trabalho com a estrutura gramatical, especificamente, o presente do indicativo no modo subjuntivo, por meio da apresentação de tiras e tiras animadas da personagem Mafalda. A importância em se estudar os aspectos gramaticais se fundamenta no fato de que é preciso ajudar o aluno a falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O objetivo dessas atividades, que envolvem um estudo sistemático da gramática da língua espanhola, é permitir a reflexão sobre o uso da linguagem no processo de produção do conhecimento, ultrapassando práticas fossilizadas de ensino, realizando-se por meio da dinâmica da contextualização de estudo, a partir das especificidades das tiras. Assim, é possível correlacionar o ensino gramatical com a abordagem dos gêneros textuais,

pois um dependerá do outro e a SD, nesse sentido, pode ser planejada respeitando as necessidades particulares de uma turma, favorecendo o aprendizado.

Quadro 3 - Módulo 3

DURAÇÃO DA AULA/TEMPO	OBJETIVOS	ATIVIDADES
3 aulas 150 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos alunos a plataforma virtual <i>Toondoo</i> (<a href="http://www.toondoo.com">www.toondoo.com</a>).</li> <li>• Auxiliar para que o aluno consiga, por meio do uso da plataforma <i>Toondoo</i> e dos recursos por ela oferecidos, produzir suas próprias tiras.</li> </ul>	1. Levar os alunos ao laboratório de informática da escola para apresentar a plataforma virtual <i>Toondoo</i> para se familiarizem com os recursos disponíveis.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No módulo 3, o propósito é apresentar a plataforma *Toondoo* para a construção das tiras digitais, recurso virtual que possibilita a criação de tiras em espanhol e conta com dispositivos prontos para a sua elaboração. Ramos (2017) propõe que as atividades a serem desenvolvidas com o gênero não envolvam apenas leitura e comentários, mas englobem também a sua produção, o que exige domínio da linguagem dos quadrinhos e das estratégias de construção do humor, as quais facilitam a compreensão da importância de todos esses mecanismos para se produzir tiras.

Quadro 4 - Produção final

DURAÇÃO DA AULA/TEMPO	OBJETIVOS	ATIVIDADES
2 aulas 100 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a produção final do gênero em estudo.</li> <li>• Coletar e reunir as melhores tiras digitais para a confecção de um livro digital.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produção final do gênero tiras na plataforma <i>Toondoo</i>.</li> <li>2. Reunir-se com os alunos para seleção das tiras digitais produzidas para comporem o livro digital.</li> <li>3. Combinar alguns elementos críticos a serem priorizados para a escolha, como a utilização de elementos estruturais, metáforas visuais, humor, imagens, personagens e outros.</li> <li>4. Reunir as tiras por temática, passar por editoração e elaborar um livro digital produzido a partir da plataforma: <a href="http://www.toondoo.com">www.toondoo.com</a>.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No módulo 4, a proposta final é reunir as tiras produzidas em um livro digital na plataforma Toondoo, pois ela permite arquivar as tiras digitais produzidas, cuja seleção será feita pelos próprios alunos, porém, com a supervisão do professor para auxiliar nas possíveis dúvidas e eventuais problemas.

Assim, “nessa etapa damos a oportunidade para que o aluno coloque em prática as noções e instrumentos tratados separadamente nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106), isto é, é na etapa da produção final que se realiza a reescrita e a revisão e os alunos colocam em prática as noções e os instrumentos aprendidos nos módulos. Assim, é possível organizar os saberes ampliados que acabam por manifestar as aprendizagens na nova escrita ou reescrita do texto. O professor pode utilizar a produção final como uma avaliação somativa do trabalho desenvolvido, para isso, convém estabelecer critérios de correção definidos em uma grade, a qual contemple não apenas aspectos ortográficos, mas aspectos de forma, conteúdo e estilo do gênero e os próprios da língua escrita (parágrafos, pontuação etc.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de ensino de língua espanhola foi desenvolvida por meio da metodologia da sequência didática para a produção de tiras on-line, na qual o aluno produzirá tiras em espanhol utilizando a Toondoo - uma plataforma virtual voltada para a criação de tiras e quadrinhos.

Dessa forma, ao trabalhar com as tiras na versão on-line, o docente acaba por favorecer o fomento à leitura e à escrita em língua espanhola, além de incentivar a autonomia do aprendiz, já que o domínio dos recursos da Web favorece uma postura mais independente e autônoma para futuros aprendizados.

Com o propósito de promover um ambiente que facilite a aquisição da língua espanhola, o trabalho com as tiras on-line pode ser vislumbrado como um material de apoio, que somado ao conteúdo programático, poderá proporcionar um melhor contato com os usos linguísticos da língua espanhola de forma mais agradável, divertida e lúdica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento crítico e ensino de espanhol. Espanhol: Ensino Médio. I. Barros, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção explorando o ensino; v. 16.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M,; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita:

apresentação de um procedimento, in DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004 [2001], p. 95-128.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set./out. 1995.

MOTA, F. P. Estudo de blog educacional de língua espanhola sob a perspectiva bakhtiniana: A construção composicional. In: CARVALHO, T. L. (Org.). Espanhol e ensino: relatos de pesquisas. Ed. Edições UERN, 2012. p. 109-117

NICOLAU, Vitor. Tirinhas e mídias digitais: a transformação deste gênero pelos blogs [recurso eletrônico] Vitor Nicolau. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

RAMOS, P. Tiras e piadas: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 224f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo. Tiras no ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.



# A produção e aplicação de propostas centradas no ensino de língua portuguesa, por meio de gêneros, integrado às tecnologias: desafios e perspectivas

Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)

## RESUMEN

En este artículo, presento algunos estudios que han sido producidos por mí o bajo mi dirección, centrados en la enseñanza de la Lengua Portuguesa (LP), a través de géneros de discurso, integrados a las tecnologías digitales, con el fin de destacar parte de lo que se ha hecho por los profesores de LP, con profesores de LP, en escuelas públicas en diferentes ciudades. Estos estudios constituyen una parte de la contribución a la mejora de la enseñanza de LP en el país, a la formación de lectores y productores de textos y al fortalecimiento de la identidad de profesores, investigadores y estudiantes de educación básica.

## PALABRAS CLAVE

enseñanza de lengua portuguesa; géneros; tecnologías; multissemiosis

## RESUMO

Neste artigo, apresento alguns estudos que têm sido produzidos por mim ou sob minha orientação, centrados no ensino de Língua Portuguesa (LP), por meio de gêneros do discurso, integrado às tecnologias digitais, com o intuito de evidenciar parte do que tem sido feito por professores de LP, com professores de LP, em escolas públicas de diferentes cidades. Tais estudos constituem uma parcela de contribuição para a melhoria do ensino de LP no país, para a formação de leitores e produtores de textos e para o fortalecimento identitário de professores, de pesquisadores e de alunos da educação básica.

## PALAVRAS-CHAVE

ensino de Língua Portuguesa; gêneros; tecnologias; multissemioses

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, apresento alguns estudos<sup>1</sup> que têm sido produzidos por mim ou sob minha orientação, centrados no ensino de Língua Portuguesa (LP), por meio de gêneros do discurso, integrado às tecnologias digitais, com o intuito de evidenciar parte do que tem sido feito por professores de LP, com professores de LP, em escolas públicas de diferentes cidades, e de evidenciar algumas perspectivas e contribuições do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para o referido ensino.

1 Tais estudos são vinculados ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemática-Funcional (GPE ADC&LSF), ao Centro de Pesquisas sobre o Ensino de Língua Portuguesa (CEPELP), e subsumidos ao projeto Gêneros, discursos e identidades na sociedade brasileira, coordenado por mim, na Universidade Federal de Uberlândia.

Em sua maioria, os trabalhos apoiam-se em pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2012) articulados aos estudos sobre diferentes gêneros do discurso, sobre letramento crítico (JANKS, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011) e/ou sobre multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2012) e/ou sobre a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Tendo em vista o foco deste artigo, ele está organizado em 03 (três) partes, além destas considerações iniciais e das finais. Na primeira trato de duas iniciativas voltadas para a melhoria do ensino, às quais os estudos em foco estão vinculados; na segunda, discorro sobre o cenário inicial identificado; na terceira, apresento as pesquisas que foram desenvolvidas com vistas a romper as barreiras e enfrentar os desafios encontrados.

## **INICIATIVAS VOLTADAS PARA A MELHORIA NO ENSINO ÀS QUAIS OS ESTUDOS EM FOCO ESTÃO VINCULADOS**

Os estudos em foco neste artigo estão vinculados a duas iniciativas voltadas para a melhoria no ensino na Educação Básica. A primeira foi direcionada a diferentes áreas do conhecimento e apenas ao estado de Minas Gerais; a segunda é direcionada ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Em 2012, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançaram, em parceria, o Edital 13/2012 PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA ACORDO CAPES-FAPEMIG, com o objetivo de apoiar financeiramente projetos de pesquisa e de inovação que permitissem criar estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem, bem como desenvolver políticas de formação docente para a elaboração de estratégias e orientações sobre o uso de tecnologias na prática pedagógica, nos diversos campos do conhecimento em questões relacionadas à educação básica das redes públicas de ensino de Minas Gerais.

De março de 2013 a fevereiro de 2016, desenvolvi<sup>2</sup> o projeto “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro”, vinculado à linha temática 1 “Projeto de investigação científica para elaboração de diagnóstico de problemas da educação básica e de identificação de práticas que possam contribuir para a elevação da qualidade das escolas públicas de Minas Gerais” do edital. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a equipe executora investigou as propostas de aulas presentes no Portal do Professor (PP) para os professores de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, analisando-as tendo em vista três eixos centrais: o uso das tecnologias; a noção de multimodalidade e o trabalho a partir dos gêneros discursivos –

2 A equipe executora foi composta pelos seguintes membros: a professora bolsista Maria José da Silva Fernandes, da Escola Estadual São Francisco de Assis, de Canápolis (MG); a graduanda bolsista do curso de Letras da UFU, Tainá Terence Silva; as professoras Vilma Aparecida Gomes e Walleska Bernardino Silva, ambas da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU). Além desses membros, participaram da equipe executora, por um curto período, a professora Annilma Beatriz da Silva Mororó, da Escola Municipal Prof. Otávio Batista Coelho Filho, de Uberlândia (MG), e a discente Tais de Oliveira Souza, da ESEBA/UFU.

eixos que subsidiam discussões contemporâneas do ensino de LP na Educação Básica; entrevistou professores de LP do Triângulo Mineiro e ministrou um curso de extensão para professores de algumas cidades de Minas Gerais.

Em 2013, foram iniciadas as atividades do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras em mais de 40 (quarenta) instituições públicas de ensino superior do Brasil. O programa é ofertado em rede e mais de 5.000 (cinco mil) professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em efetivo exercício em escolas da rede pública de ensino do Brasil, já foram qualificados por meio dessa iniciativa. Alves Filho, Ottoni e Alves (2018, p. 126-7) destacam que a proposta de programas, como o Profletras,

é a de que os educadores se coloquem como articuladores de uma nova forma de fazer educação, tornando a 'pesquisa' um processo mais dinâmico e próximo da realidade escolar. Nos mestrados profissionais, voltados para profissionais da educação, propõem-se mais do que reflexões e críticas: há um estímulo à intervenção na prática e à geração de produtos úteis a outros profissionais da mesma área. Os mestrados profissionais pensam o cotidiano da prática pedagógica, a fim de nela intervir por meio de ações ou elaboração de produtos que viabilizem a consolidação das relações de ensino-aprendizagem existentes [...]. Isso promove a geração de produtos que não ficarão mais restritos à academia e realmente serão utilizados no espaço escolar tornando essas experiências mais democráticas e acessíveis a todos.

Nessa perspectiva, os mestrandos partem da identificação de um problema na sua prática de ensino de língua portuguesa e literatura na sala de aula e/ou na escola onde atuam e, à luz dos conhecimentos construídos ao longo do curso, elaboram uma proposta de intervenção para tentar minimizar esse problema e responder a desafios educacionais do Brasil contemporâneo. Tal proposta é aplicada em turma na qual ministram aulas, relatada no trabalho de conclusão final (TCF) e seus resultados são analisados. Na maioria das IES associadas, o TCF tem sido apresentado no formato de uma dissertação. Além dela, os mestrandos são incentivados a gerar um produto diretamente voltado para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, como: caderno suplementar; curso on line, jogos etc.

As pesquisas produzidas e/ou orientadas por mim a partir dessas duas iniciativas para a melhoria no ensino estão elencadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Pesquisas em foco

TÍTULO DO ESTUDO	INICIATIVA À QUAL SE VINCULA	PERÍODO DE EXECUÇÃO	AGÊNCIA FINANCIADORA
O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica no Triângulo Mineiro	Edital Fapemig 13/2012 - Pesquisa Em Educação Básica.	2013/2016	FAPEMIG E CAPES
Gênero discursivo charge: do Portal do Professor para o ambiente virtual de aprendizagem	PROFLETRAS	2013/2015	CAPES
Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do <i>Design</i> Visual e em aulas do Portal do Professor	PROFLETRAS	2013/2015	CAPES
A representação discursiva da criança em memes: uma proposta de leitura e análise crítica para os anos finais do ensino fundamental	PROFLETRAS	2016/2018	CAPES
Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus: uma proposta didática de leitura e análise crítica para a EJA	PROFLETRAS	2016/2018	CAPES
Leitura e escrita por meio do jogo de RPG Robinson Crusóé: uma proposta de multiletramentos	PROFLETRAS	2017/2019	Sem bolsa
Contos, roteiros e curtas-metragens: uma proposta de ensino para a EJA	PROFLETRAS	2018/2020	Sem bolsa

## CENÁRIO INICIAL

No contato com professores participantes da pesquisa “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro” e com os mestrandos do Profletras, quando da oferta das disciplinas Alfabetização e Letramento, no 1º semestre do curso, e Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais, no 3º semestre, e quando das orientações, identifiquei vários desafios relacionados ao trabalho com os gêneros, à integração das tecnologias e à abordagem das multissemióticas, tais como: desconhecimento da diferença entre tipo textual e gênero e das diferentes abordagens de gênero; incertezas quanto à filiação a uma abordagem de gênero determinada; dificuldade na análise dos gêneros, especialmente na análise do estilo de um gênero; dificuldade de articulação das tecnologias ao ensino da LP por meio

de gêneros e às vezes até uma resistência a essa articulação; dificuldade de pensar na constituição dos gêneros em sua relação com as esferas de atuação humana; dificuldade de construir uma proposta de intervenção, fundamentada teórica e metodologicamente; desconhecimento do que são as multissemioses.

Para exemplificar parte desses desafios, reproduzo alguns excertos gerados no desenvolvimento dos trabalhos com esses docentes. Ao final da disciplina Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais, em 2017, uma mestrandia disse:

(1) “Eu fazia muita confusão com relação ao que é gênero. Eu falava gênero narrativo, descritivo”.

Ao perguntarmos a diferentes professores, de diferentes cidades mineiras, “Na sua opinião, como as TDIC podem ser integradas ao conteúdo?”, obtivemos respostas como:

(2) P1: Sim

P6: Trabalhando com os diferentes gêneros textuais.

P7: Através do computador, celular e outros.

P2: A tecnologia da informação e comunicação pode ser integradas em vários gêneros: notícia, reportagem, charge, no lúdico e assim sucessivamente.

P5: Na elaboração de materiais didáticos como “listas” online de exercícios de fixação.

P6: Normalmente, como material extra.

E ao lhes perguntarmos “Na sua opinião, o que é abordar a multimodalidade no trabalho com gêneros?”, alguns responderam:

(3) P1: É trabalhar diferentes/várias maneiras os gêneros textuais.

P2: Abordar as várias modalidades de cada gênero, as variações de cada um, as características específicas que os diferenciam, o modo de trabalhar cada gênero.

P3: Na minha opinião são as diferentes formas de trabalhar com os gêneros.

P7: Eu creio que seja você empregar a tecnologia em vários gêneros da língua portuguesa: crônica, reportagem, notícia. De forma que desperto no aluno desejo maior em querer aprender.

Todos esses dados revelam dificuldades de muitos professores de Língua Portuguesa e acredito que os trabalhos listados no Quadro 1, desenvolvidos por professores e para professores, contribuíram e têm contribuído para minimizar essas dificuldades para fornecer subsídios importantes para o trabalho com os gêneros, para a integração das

tecnologias ao ensino de LP e para a abordagem das multissemeioses.

## ROMPENDO BARREIRAS E ENFRENTANDO DESAFIOS

Com vistas a romper barreiras e enfrentar desafios identificados inicialmente nos estudos, foram desenvolvidas, pelos pesquisadores envolvidos nos estudos em foco, oficinas centradas na tomada do gênero como objeto de ensino, na abordagem das multissemeioses e na integração das TDIC ao ensino de Língua Portuguesa, nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba e Canápolis. O relato e os resultados do trabalho estão apresentados na obra intitulada “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica” (OTTONI, 2016).

Além disso, foram produzidas, aplicadas e analisadas diferentes propostas de intervenção em escolas públicas de Uberlândia e Paracatu, em Minas Gerais, e de Samambaia, Brazlândia, Guará II e Paranoá, no Distrito Federal. Nessas propostas, foram contemplados diferentes gêneros, tais como: charge, tira, história em quadrinhos, artigo de opinião, conto, meme e diário e foram exploradas suas condições de produção, funções sociocomunicativas, conteúdo temático, construção composicional e estilo, como evidencia a figura a seguir:

Figura 1: Quadros com abordagem da construção composicional e do estilo

QUADRO 12 - Construção composicional dos contos					
Construção composicional Conto "A vaca"					
Superestrutura do conto					
Enredo:	Desfecho:	Conflito:	Climax:	Tempo:	Espaço:
É apresentado:					
Em prosa ?			Em versos?		
Quais são os tipos textuais predominantes nos contos lidos?					
Linguagens do conto					
Verbal ( )		Não-verbal ( )		Verbal e não verbal ( )	
Dimensão:					
Curto ( )		Médio ( )		Longo ( )	
Construção composicional					

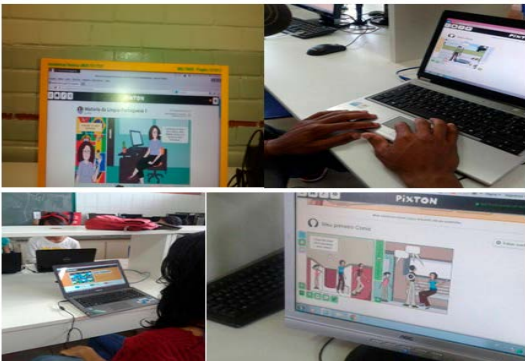
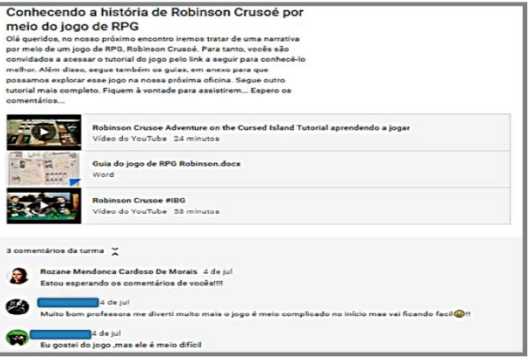


JADRO 13 - Estilo dos contos

Estilo do gênero Sobre o conto "A vaca"
Qual é o discurso predominante? É o direto, o indireto ou o indireto-livre?
Como é narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa?
Quais são os tipos de frases presentes no conto (interrogativas, exclamativas, declarativas afirmativas, declarativas negativas e/ou imperativas)?
Tem períodos simples ou compostos? As frases são curtas ou longas?
Tem mais verbos de ação ou de estado?
Quais são os tempos e modos verbais predominantes?
Como você associa essas características aos propósitos do gênero?

Fonte: (MORAES, 2019, p. 106-108)

Nas propostas as TDIC também foram integradas, como se pode ver nas figuras a seguir:

Figura 2: Exemplos da integração das TDIC

<p>Análise e produção de HQ</p>  <p>Fonte: Guisardi (2015)</p>	<p>Interação pesquisadora e participantes</p>  <p>Fonte: Moraes (2019)</p>
<p>Alunos produzindo um roteiro de um curta-metragem</p>  <p>Silva (2020)</p>	<p>Participação em fórum de dúvidas de curso sobre charge</p>  <p>Silva (2015)</p>

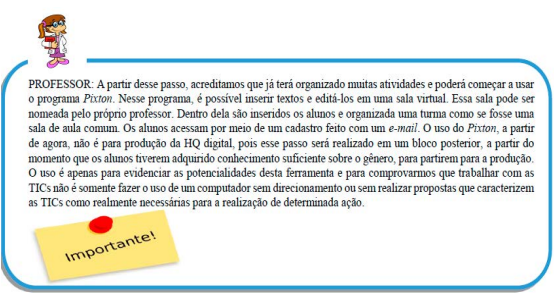
E as multissemioses igualmente foram levadas em conta na leitura, na análise e na produção dos textos seguindo as convenções dos gêneros em estudo. Seguem algumas imagens que evidenciam isso:

Figura 3: As multissemioses contempladas nas propostas

<p>História em quadrinhos produzida pelos alunos</p>	<p>Convite produzido pelos alunos</p>
	
<p>Guisardi (2015)</p>	<p>Morais (2019)</p>
<p>Análise de memes</p>	<p>Produção e edição de curta-metragem, com seleção de trilha sonora</p>
<p>Observe os textos a seguir e responda às questões 12 a 15.</p>  <p>12. Você compartilharia esses textos no Facebook ou WhatsApp? Por quê?          13. Você concorda que as postagens no Facebook e/ou WhatsApp são utilizadas só como fonte de entretenimento? Comente.          14. Você compartilharia esses textos, se a criança do texto fosse seu (sua) filho (a)? Por quê?          15. Como você caracteriza as crianças nos textos acima?</p>	
<p>Graças e Silva (2018)</p>	<p>Silva (2020)</p>

Tudo isso demonstra um deslocamento substancial dos professores-pesquisadores de LP, no tocante à internalização de conhecimentos teórico-metodológicos e à aplicação deles na construção e aplicação de uma proposta de intervenção. Nessas propostas, ainda é evidenciada a preocupação com o outro professor de LP, possível leitor e replicador das propostas, o que pode ser observado na apresentação de boxes explicativos, como em:

Figura 4: A interlocução com os professores de LP nas dissertações

 <p>PROFESSOR: A partir desse passo, acreditamos que já terá organizado muitas atividades e poderá começar a usar o programa <i>Pixton</i>. Nesse programa, é possível inserir textos e editá-los em uma sala virtual. Essa sala pode ser nomeada pelo próprio professor. Dentro dela são inseridos os alunos e organizada uma turma como se fosse uma sala de aula comum. Os alunos acessam por meio de um cadastro feito com um e-mail. O uso do <i>Pixton</i>, a partir de agora, não é para produção da HQ digital, pois esse passo será realizado em um bloco posterior, a partir do momento que os alunos tiverem adquirido conhecimento suficiente sobre o gênero, para partirem para a produção. O uso é apenas para evidenciar as potencialidades desta ferramenta e para comprovarmos que trabalhar com as TICs não é somente fazer o uso de um computador sem direcionamento ou sem realizar propostas que caracterizem as TICs como realmente necessárias para a realização de determinada ação.</p>	<p><b>Box 7: Professor,</b>          Ao tratar do estilo no gênero discursivo, é importante retomar Bakhtin (2003), pois o autor considera que a língua se manifesta por enunciados que refletem condições e finalidades específicas, por meio do conteúdo temático, do estilo da linguagem empregada em determinado gênero e de sua construção composicional. O estilo, para o autor, trata-se da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. O propósito de tratar do estilo do gênero conto é mostrar aos alunos o que é mais saliente neste gênero.</p>
<p>Fonte: Guisardi (2015, p. 154)</p>	<p>Morais (2019, p. 108)</p>



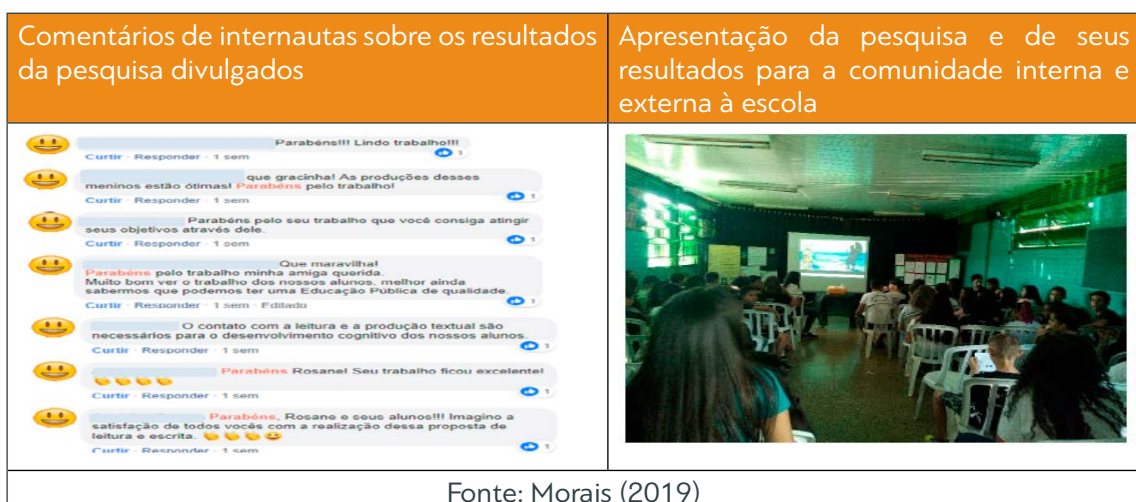
<p><b>Professor/professora:</b> Considerando que os gêneros são modos de agir e de interagir no curso de eventos sociais e que um gênero implica não apenas em um tipo particular de texto, mas também em processos particulares de produção e consumo (Fairclough, 2003), esse é um bom momento para comentar com a turma sobre como os diários (manuscritos ou virtuais) são produzidos, como são distribuídos e como são consumidos. Para isso, é importante citar que a destinação dos diários passou por mudanças no decorrer da história: já foram coletivos e públicos, depois tornaram-se íntimos e, com advento da internet, retomaram algumas das características iniciais e passaram a ser publicizados e lidos por um grande número de pessoas. Também cabe chamar a atenção para a grande liberdade estrutural que o gênero possui, podendo trazer tanto o registro do cotidiano, como trechos de livros, uma foto ou qualquer outro elemento que reflita o que o autor quis “guardar” de determinado momento. Lembrar que a marcação de data é de suma importância nesse tipo de registro (LEJEUNE, 2014, p. 300-301).</p> <p>Mais adiante, no bloco 3, é importante retomar esses conceitos com os alunos e alunas, visto que por meio de seu diário, Carolina age e interage nos eventos sociais e constrói representações de si, dos outros e do espaço onde vive. Também é importante comentar que, ao publicar o seu diário, a autora transforma sua escrita individual e íntima em pública e coletiva.</p>	<p>Caso, nas respostas às questões anteriores, os alunos não façam referência ao emprego da construção verbal “Hoje é sexta-feira, dia de arrasar!”, é importante que o professor questione os estudantes quanto ao sentido do verbo arrasar. O objetivo deste questionamento é fazer o aluno perceber a relação do emprego do verbo arrasar e do substantivo sexta-feira com a imagem da participante principal.</p>
<p>Santos (2018, p. 87)</p>	<p>Graças e Silva (2018)</p>

Nesses boxes, são justificadas as escolhas teóricas e metodológicas feitas na produção das propostas e apresentados subsídios teórico-metodológicos aos professores-leitores, levando-se em conta o fato de que boa parte desses interlocutores não teve a oportunidade de cursar um mestrado profissional ou acadêmico e de que todos têm o direito a essas informações. Nesse sentido, os mestrandos atuaram também como formadores.

## OS RESULTADOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Uma preocupação de todos os envolvidos no desenvolvimento dessas pesquisas foi a divulgação das produções oriundas dos trabalhos e de seus resultados. Tal divulgação foi feita por meio das redes sociais, materializando-se, mais uma vez, a articulação das TDIC, e por meio de eventos realizados na escola para a comunidade interna e externa. A seguir, apresento alguns recortes que demonstram isso:

Figura 5: A divulgação das produções e dos resultados das pesquisas



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização das pesquisas em destaque neste artigo, os pesquisadores apropriaram-se de conhecimentos sobre os gêneros, as abordagens de gêneros, sobre diferentes teorias postas a dialogar, sobre a integração das TDIC, sobre a abordagem das multisssemioses, dentre outros, articularam teoria e prática, levaram em conta a multiplicidade cultural e semiótica e estimularam o protagonismo dos participantes.

Os alunos da educação básica, por sua vez, leram, analisaram e produziram textos em consonância com as convenções de diferentes gêneros, considerando a influência do campo de atuação humana na constituição e funcionamento dos gêneros, as suas condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo, os propósitos. Assim, desenvolveram diferentes competências, fortaleceram-se como leitores, analistas e produtores de textos. Além disso, os gêneros foram tomados como modos de agir e de interagir e, por meio deles, os alunos participaram de diferentes práticas sociais, agiram e interagiram, o que contribuiu sobremaneira para a aprendizagem da língua em uso em sua conjugação com outros modos semióticos.

No curso dessas ações, muitas dificuldades foram enfrentadas, especialmente no tocante à integração das tecnologias, mas elas não impediram a execução dos estudos, os quais, indubitavelmente, constituem uma parcela de contribuição para a melhoria do ensino de LP no país, para a formação de leitores e produtores de textos e para o fortalecimento identitário de professores, de pesquisadores e de alunos da educação básica.

Acredito que muitos bons trabalhos têm sido feitos no Brasil e que é preciso valorizá-los e divulgá-los. Acredito ainda que o Profletras tem desempenhado um papel importante na produção desses trabalhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES FILHO, E.; OTTONI, M. A. R.; ALVES, M. L. de B. Mestrado Profissional: interações institucionais e formação docente para a educação básica. In: GUIMARÃES, S.; GONÇALVES NETO, W. (orgs.). Mestrado profissional: implicações para a educação básica. Campinas: Alínea, 2018. p.121- 146.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- FAIRCLOUGH, N.. Discurso e mudança social. Org., revisão da trad., prefácio à ed. bras. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica.

- Linha d'Água, n. 25 (2), p. 307-329, 2012 (versão em Português de Iran Melo)  
<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>
- GUISARDI, C.M.A.A. Leitura e produção de histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). 245f, UFU- Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN Theo. *Reading Images: the grammar of visual design*. Second edition. London: Routledge, 1996
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.
- MORAIS, R. M. C. d. Leitura e escrita por meio do jogo de RPG *Robinson Crusóé*: uma proposta de multiletramentos. 2019, 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019
- OTTONI, M. A. R. (Org.). *O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica*. Curitiba: Editora CRV, 2016
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, M. P. dos. Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus: uma proposta didática de leitura e análise crítica para a EJA. 2018.209f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- SILVA, C. A. Gênero discursivo charge: do Portal do Professor para o ambiente virtual de aprendizagem. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- SILVA, G. das G. e. A representação discursiva da criança em memes: uma proposta de leitura e análise crítica para os anos finais do ensino fundamental. 2018. 227f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- SILVA, M. D. da. Contos, roteiros e curtas-metragens: uma proposta de ensino para a EJA. 2020. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

## Tiras de humor em sala de aula: uma proposta para a formação de leitores proficientes

Thauane Teodoro Gonçalves Santos  
Universidade Federal De Lavras  
thuaneteodoro@hotmail.com

Camila Lessa do Carmo  
Universidade Federal De Lavras  
camilessa.carmo@gmail.com

Isabella Bacha Ferreira  
Universidade Federal De Lavras  
bachafisabella@hotmail.com

### RESUMEN

Este trabajo se centra en la discusión y el objeto de estudio de las tiras del humor. En este sentido, buscamos analizar las aportaciones de este género en el aula, mediadas por soportes digitales, así como observar cómo se sienten las articulaciones de las estrategias de humor y los efectos de la risa presentes en los tres ejemplos seleccionados para el estudio. Los avances en tecnología digital permiten una mayor interacción y comunicación con los usuarios de las redes sociales. En este sentido, es necesario insertar los textos que circulan en entornos virtuales en el contexto escolar, ya que los textos de imagen forman parte de la vida cotidiana de diversas realidades sociales. Por lo tanto, utilizamos una pesquisa que lleva a cabo investigaciones teóricas sobre las tiras del humor, investiga las contribuciones de género en el aula y el efecto de la risa con observaciones para la posible potencial de trabajo con diferentes semiósis, dejando así una propuesta de intervención en el entorno escolar. Desde esta perspectiva, se analizó três tiras de humor. Para cumplir con los objetivos propuestos, realizamos una investigación teórica basada en autores que investigan la multissemiosis y la multimodalidad en un contexto escolar, además de la risa, como Vieira, Silvestre (2015), Rojo e Moura (2012), Ramos (2007), Ferreira, Villarta-Neder, Vieira (2015) etc, con el fin de discutir que los sentidos no sólo están en lo que se dice, sino también en las expresiones, colores, movimientos, sonidos y otros recursos que las teorías abarcan. Así, este trabajo puede contribuir a la creación de espacios de reflexión sobre las tecnologías digitales como herramienta didáctica, que escapen de lo tradicional y permitan una aproximación con el contexto tecnológico en el que vivimos y que los estudiantes tengan proximidad. Además, promueve un entorno que refuerza el pensamiento crítico del estudiante y le ayuda en su dificultad para interpretar no sólo textos, sino también el mundo que lo rodea. Así, a medida que estudiemos las multissemiosis, contribuiremos a una enseñanza que acerque al alumno al contenido de una manera dinámica y reflexiva, en la que se produzca la interacción y el desarrollo de los aprendizajes de otros alumnos.

### PALABRAS CLAVE

multimodalidade; tiras del humor; lectura

### RESUMO

Este trabalho possui como foco de discussão e objeto de estudo as tiras de humor. Nesse sentido, buscamos analisar as contribuições desse gênero em sala de aula, mediado pelos suportes digitais, bem como observar como se dão as articulações das estratégias de humor e efeitos de sentido do riso presentes nos exemplos selecionados para o estudo. Os avanços da tecnologia digital permitem maior interação e comunicação com usuários das redes sociais. Nesse sentido, faz-se necessário inserir os textos que circulam em ambientes virtuais no contexto escolar, uma vez que os textos imagéticos fazem parte do cotidiano de diversas realidades sociais. O trabalho tem como objetivo empreender um estudo sobre as potencialidades do gênero tiras de humor para a ampliação dos trabalhos em sala de aula a partir da multissemiose. Nessa perspectiva, foram analisadas três tiras de humor. Para o cumprimento dos objetivos propostos realizamos uma pesquisa teórica fundamentada em autores que pesquisam a multissemiose e a multimodalidade em contexto escolar, como Vieira, Silvestre (2015), Rojo e Moura (2012), Ramos (2007), Ferreira, Villarta-Neder, Vieira (2015) etc, com vistas a discutir que os sentidos não se encontram apenas no que é dito, mas também nas expressões, cores, movimentos, sons, e outros recursos que as teorias englobam. Assim, este trabalho poderá contribuir para a criação de espaços para reflexão acerca das tecnologias digitais como ferramenta de ensino, que fogem do tradicional e permitem uma aproximação com o contexto tecnológico em que vivemos e com o qual

os discentes possuem proximidade. Além disso, promove um ambiente que reforça o pensamento crítico do aluno e o auxilia em sua dificuldade de interpretar não somente textos, como também o mundo que o cerca. Dessa forma, ao estudarmos as multissemioses, estaremos contribuindo para um ensino que aproxima o aluno do conteúdo de forma dinâmica e reflexiva, em que haja a interação e o desenvolvimento dos alunos.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

multimodalidade; tiras de humor; leitura

## **INTRODUÇÃO**

Considerando que democratização das tecnologias de informação e comunicação dinamizou as relações sociais, ampliou o contato com diferentes gêneros textuais e ressignificou os processos de produção, circulação e recepção dos textos, é possível afirmar que novas demandas são trazidas para as instituições escolares, que precisam preparar os alunos para uma interação ativa nas diversas situações da vida cotidiana. Em se tratando da prática da leitura, é necessário contemplar as múltiplas semioses que compõem os textos que circulam em espaços digitais. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma discussão acerca do gênero tira de humor, que apesar de ser um gênero já bastante presente nas esferas jornalística e literária, teve um acentuado crescimento de circulação com a democratização do acesso à Internet. Essa circulação ocorre por meio de sites de jornais e revistas eletrônicas, páginas de produtores, redes sociais etc.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo empreender um estudo sobre as potencialidades do gênero tiras de humor para a ampliação dos trabalhos em sala de aula a partir das multissemioses.

As tiras de humor, apesar de sua curta extensão, possuem uma articulação de recursos semióticos, que podem favorecer a formação de leitores proficientes, uma vez que explora diferentes combinações de linguagens, além de abordar temáticas sociais de expressiva relevância para a formação de sujeitos críticos.

A escolha pelo gênero textual tiras de humor deu-se pela possibilidade de desenvolver a compreensão de texto, a partir de temas que compõem o cotidiano social, pois o gênero permite tratar de assuntos atuais e que fazem parte do contexto social dos alunos, possibilitando, assim, deslocamentos de posições acerca de temáticas transversais, bem como a ampliação de percepções dos diferentes recursos que contribuem para o processo de produção de sentidos.

Para a realização do trabalho, fundamentamo-nos nos estudos teóricos sobre a multiplicidade cultural da sociedade e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos e sobre o gênero tiras de humor. Além disso, selecionamos três tiras de humor para análise, com vistas as possíveis potencialidades do trabalho didático com os diferentes recursos que são constitutivos dos textos multissemióticos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os textos multissemióticos não são novidade no contexto social, no entanto, de acordo com vários pesquisadores, a sua inserção no contexto escolar ainda é restrito, uma vez que é dada uma primazia aos textos verbais escritos. Nessa direção, em conformidade com Ribeiro (2016, p.42), entende-se que “os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto”. A autora chama atenção para o fato que:

um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância, etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose(...) (RIBEIRO, 2016, p.115)

Assim, os textos multissemióticos demandam dos leitores capacidades para uma análise dos diferentes recursos que compõem a produção textual e exigem dos professores estratégias não somente para driblar a ausência de equipamentos tecnológicos nas escolas para garantir o acesso aos textos, como também de metodologias para uma proposta de leitura que contemple os indiciamentos de sentidos possibilitados pelas diferentes semioses, de modo mais específico, as imagens e os variados recursos que as integram. Vieira e Silvestre (2015) comentam que:

Em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas. (p. 45)

Dito isso, é importante problematizar o processo de ensino e de aprendizagem, instaurando uma provocação acerca do trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula, mais notadamente, das tiras de humor, que apresentar várias semioses em sua constituição organizacional.

É importante ressaltar que as tiras de humor possuem um teor humorísticos em seu conteúdo, geralmente fazendo referência a temas sociais e/ou políticos. Nesse sentido, humor contido pode se tornar fonte de conhecimento ou ferramenta de entretenimento em oposição à rotina.

Ao discutirmos sobre o gênero em pauta, reportamo-nos à pesquisa realizada por Ramos (2013) que apresenta uma reflexão acerca da nomenclatura utilizada para nomear esse tipo de produção. Para o autor, em pesquisa anterior, há a assertiva de que as tiras de humor pertencem ao hipergênero histórias em quadrinhos, pelo fato de tais

produções apresentarem a “tendência de serem narrativas, de compartilharem recursos próprios da linguagem quadrinística (balões, onomatopeias, linhas cinéticas, entre outros) e de antecipar ao leitor que se trataria de uma história em quadrinhos” (p. 1285).

Em relação às tiras, de modo mais específico, o autor atesta a existência de vários modos de organização, o que poderia configurar como gêneros diferenciados, com maior ocorrência, no Brasil, das tiras cômicas ou tiras, que apresentam conteúdo resumido, marcadas por um desfecho inesperado, como acontece em piadas.

De acordo com Nepomuceno (2005, p. 5), “as tiras são textos narrativos que integram duas linguagens, a visual e a verbal, cujo objetivo sócio-comunicativo é provocar o riso.” Para a autora, em função dos modos de organização, de funcionamento no contexto social e pelo conteúdo temático, as tiras exigem um leitor capaz de interagir discursivamente com o texto, devendo ser lidas e compreendidas, como um discurso humorístico em que o homem, tema central das tiras, é sempre ironizado em várias situações da vida social

Para Lemes e Velasques (2012, p. 13),

As tiras humorísticas se constituem de segmentos de histórias em quadrinhos com a finalidade de despertar o humor em seus textos, nos quais o interlocutor se depara com um conjunto de elementos linguísticos, estilísticos e gráficos. Tais elementos tornam este gênero textual propício para análise semântico-linguístico-pragmática, pois sua linguagem é repleta de implícitos que são registrados ao longo das tiras de humor, de maneira inteligente e criativa.

No âmbito do conteúdo, as autoras consideram que além de aludirem à realidade, esse gênero também problematiza questões de caráter social, político, econômico, entre outros.

Nessa direção, o fato de apresentar uma configuração multissemiótica e uma proposta de crítica social, Através de críticas implícitas na sua composição, as tiras “mostram a importância de os professores conhecerem o nível de letramento necessário para que o processo de compreensão leitora seja satisfatório no ensino da língua materna.” (LEMES; VELASQUES, 2012, p. 12).

Esse letramento comporta habilidades para a percepção das estratégias de humor. Para Nepomuceno (2005), o humor é crítico, por isso exige um posicionamento crítico em relação à linguagem, tomada nas dimensões imagéticas, linguísticas e discursivas. Assim, a interação com as tiras abarca concepções, valores, ideologias postas e problematizadas pelo produtor. Por outro lado, consideramos que o leitor também mobiliza suas concepções, valores e ideologias no processo de produção de sentidos.

## PROPOSTA DE ANÁLISE

Para a construção das análises propostas nesse trabalho, selecionamos três tiras de humor, que fazem referência ao tema social gordofobia. O assunto abordado mostra-se essencial para uma sociedade que busca cada vez mais um corpo considerado perfeito, deixando de se preocupar com a saúde para buscar aprovação e aceitação de uma sociedade padrão, pautada no que é estabelecido como beleza pela mídia.

As tiras de humor analisadas integram uma coleção intitulada Dr. Pepper, que apresenta situações de preconceito em relação à personagem obesa. A tira 1 apresenta uma narrativa composta por três quadros, compostos pela modalidade verbal escrita e pela modalidade imagética.



1. Fonte: <https://lucasdefraga.wordpress.com/2012/08/17/como-convidar-uma-gordinha-para-sair/>

Ao analisar os recursos semióticos, temos um diálogo entre os dois personagens, que é composto por três turnos conversacionais: um convite para sair, uma resposta de aceite e uma réplica que traz um turno inesperado, que evidencia uma ambiguidade da fala do primeiro quadro. Assim, os modos de organização linguística – escolhas realizadas para a construção da pergunta do 1º quadro e da resposta do 3º quadro – podem ser objetos de análise. Assim, a contraposição do uso do verbo poder e do uso do imperativo sair contribui para a reconstrução do projeto de dizer proposto pelo produtor.

No que tange aos demais recursos semióticos, temos uma oposição na representação dos personagens, que apresentam porte físico diferente. No entanto, a proposta de crítica ao preconceito à obesidade fica nítida, se o leitor conhecer a proposta geral da obra do autor, ou seja, as várias tiras produzidas por ele. Em relação à cor, podemos observar uma tendência para as práticas convencionais: mulher (roupa rosa) e homem (roupa azul). No entanto, a cor se faz presente também no fundo dos quadrinhos, que apresentam cores diferentes em conformidade com a posição enunciativa ocupada pelos personagens: nos dois primeiros, o foco está na personagem feminina, no último, no personagem masculino. Soma-se a esses recursos, as linhas indicativas de fala, que se



apresentam mais curvadas, quando se tem um destaque para a entonação. Além disso, há as expressões faciais, que integram a cena enunciativa. A expressão facial de alegria da menina quando ele pergunta se pode convidá-la para um encontro. Em oposição a isso, a expressão facial de desgosto e tristeza quando ele faz “deboche” para com ela.

Além das expressões faciais e cores, as expressões corporais também dizem muito sobre o contexto da cena. A garota permanece sentada nos três quadrinhos, enquanto o rapaz apresenta-se de modo despojado.

Vejamos a segunda tira de humor selecionada para análise:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/365213851010618464/>

A cena enunciativa é composta pelo discurso de uma paciente ao médico, que faz queixa a ele, afirmando não estar se sentido bem. Para a construção do espaço físico, as escolhas se dão pela roupa branca, estetoscópio, prontuário, suporte para soro fisiológico. O humor acontece com a quebra de expectativa, que ocorre pela concordância do médico em relação à fala da paciente. Aqui, as cores também contribuem para o indiciamento dos sentidos: a mulher apresenta cor verde na face e as cores rosa e azul nos quadros se alternam pela relevância do personagem na cena. Além disso, merecem destaque o emprego dos sinais de pontuação no texto verbal e as linhas indicativas das falas.

Vejamos a terceira tira de humor selecionada para análise:



<https://www.bandeiradois.blog.br/wp-content/uploads/2014/03/atacada.jpg>

A cena é composta por dois quadros, com uma problematização da questão do assédio sexual e da gordofobia. A escolha dos itens lexicais “roupinha” e “atacada” são recorrentes no discurso machista e o desprezo é marcado pela acusação de a personagem não ser dotada de beleza física. A diversidade linguística “tá”, “hein” e “pra caralho” revela marca de informalidade. A cor vermelha da roupa da personagem feminina sinaliza para a suposta tentativa de sedução. As expressões faciais, os gestos, as linhas cinéticas, os traços indicativos de fala são recursos que devem integrar o processo de produção de sentidos.

A partir da análise dos recursos semióticos constitutivos das tiras de humor que integram o corpus deste trabalho, podemos considerar que uma leitura de gêneros que articulam diferentes semioses devem fazer parte do cotidiano social dos alunos, uma vez que esse gênero possui o potencial de favorecer uma formação para um olhar atento para os diferentes recursos que compõem cada cena enunciativa. Além disso, apresenta também relevante contribuição ao problematizar temáticas de cunho social, que precisam ser inseridas nos currículos escolares, de modo a formar sujeitos para o enfrentamento das inúmeras situações de preconceito e de discriminação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tiras de humor apresentam diferentes recursos que contribuem para o processo de produção de sentidos, o que possibilita diversos encaminhamentos para a formação de um leitor proficiente. O processo de leitura poderá permitir a ampliação dos multiletramentos, se as abordagens analíticas contemplarem a sistematização dos diferentes recursos semióticos constitutivos dos textos. Portanto, reitera-se a importância de a escola investir em práticas educativas que efetivamente possam contribuir para a ampliação dos multiletramentos, a partir de propostas de leitura de textos multissemióticos para que o ensino possa acontecer de forma coerente com as realidades vivenciadas pelos alunos.

Assim, este trabalho pode contribuir para a criação de espaços para reflexão acerca das tecnologias digitais como ferramenta de ensino, que fogem das práticas tradicionais que utilizam as tiras para o estudo de questões gramaticais. Além disso, pode-se promover um ambiente que reforça o pensamento crítico do aluno e o auxilia a interpretar, não somente as múltiplas linguagens constitutivas dos gêneros textuais, como também o mundo que o cerca.

Dessa forma, a partir do estudo realizado neste trabalho, foi possível observar que as tiras de humor promovem um espaço formativo capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e a capacidade de analisar textos multissemióticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; VIEIRA, M. S. P. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. In: BORGES, R. R. (Org.). #sou + tec: ensino de lingua(gem) e literatura. Campinas: Pontes, 2015, p. 69-86.
- LEMES, M. K.; VELASQUES, R. P. O uso de tiras humorísticas no ensino de língua portuguesa: necessidades de adequação em níveis de letramento. Revista Versalete, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 11- 25, jan.-jun. 2015.
- NEPOMUCENO, Terezinha. Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira. 2005. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2005.
- RAMOS, Paulo Eduardo. Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.
- RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. Estudos linguísticos, São Paulo, n. 42, v. 3, p. 1281-1291, set.-dez. 2013.
- RIBEIRO, A. E. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.
- VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, CARMINDA. Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

## O desenvolvimento de trabalhos com recursos imagéticos por meio da vídeoanimação “um pequeno passo”

Hellen Teixeira Silva  
hellen.teixeira@estudante.ufla.br

Isabela Vieira Lima  
isabela.lima@estudante.ufla.br

Helena Maria Ferreira  
helenafeira@ufla.br

### RESUMEN

A partir de las innovaciones tecnológicas que influyen cada vez más en las prácticas sociales, el uso de recursos tecnológicos en el entorno escolar es indispensable. Los recursos audiovisuales han sido una opción muy plausible cuando están vinculados al contexto educativo, especialmente para cuestiones relacionadas a los múltiples lenguajes. Por lo tanto, el presente trabajo busca verificar el potencial del uso pedagógico de la animación de video para la promoción de multiliteracidades. Teniendo en cuenta la indispensabilidad de la temática abordada, autores como Antunes (2015), Ferreira (2010), Cerigatto (2015), entre otros, así como documentos oficiales. Para el siguiente análisis, se utilizarán cuatro capturas de la animación de video “One Step Small”, producida por Taiko Studios, e que puede ser encontrada en la plataforma de YouTube, por el canal CGMeetup, a fin de analizar y enumerar cuáles son los recursos de imágenes utilizados para dar sentido. Así, el análisis se basará en los estudios de Joly (2007), de modo que sea posible señalar qué elementos relevantes integran la animación de video seleccionada. Por lo tanto, se considera que los textos multisemióticos / multimodales, como las animaciones de video, pueden contribuir significativamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, formando lectores más críticos y capaces de interpretar la realidad.

### PALABRAS CLAVE

Animación; Multiliteracidades; Multimodalidad; Formación de lectores

### RESUMO

A partir das inovações tecnológicas que cada vez mais influenciam as práticas sociais, faz-se indispensável a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Os recursos audiovisuais têm sido uma opção muito plausível quando atrelados ao contexto educacional, principalmente por questões ligadas às múltiplas linguagens. Dessa forma, o presente trabalho busca verificar as potencialidades do uso pedagógico da vídeoanimação para promoção dos multiletramentos. Considerando a imprescindibilidade da temática abordada, utilizou-se, para embasamento teórico, autores como Antunes (2015), Ferreira (2010), Cerigatto (2015), entre outros, além de documentos oficiais. Para a análise a seguir, foram utilizadas quatro capturas de tela da vídeoanimação “One Step Small” (Um pequeno passo) produzida pela Taiko Studios, e que pode ser encontrada na plataforma YouTube, pelo canal CGMeetup, a fim de analisar e elencar quais são os recursos imagéticos usados para a construção de sentidos. Assim, a análise se fundamenta nos estudos de Joly (2007), de modo que seja possível pontuar quais elementos relevantes integram a vídeoanimação escolhida. Portanto, foi possível constatar que textos multissemióticos/multimodais, como as vídeoanimações, podem contribuir significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem, formando leitores mais críticos e aptos a interpretarem a inter-relação entre as diferentes semioses.

### PALAVRAS-CHAVE

Vídeoanimação; Multiletramentos; Multimodalidade; Formação do leitor

## INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico vem influenciando diretamente nas formas de interação, tanto na vida particular como na pública. A partir desse avanço surgiram novas necessidades de comunicação ou mesmo a atualização desse processo por meio das tecnologias da informação, o que possibilitou que o ensino de Língua Portuguesa abrangesse novas formas de produção e interpretação dos diversos gêneros textuais, bem como sua inserção no ambiente virtual e a utilização de recursos tecnológicos para sua leitura.

Assim, ao se tratar das práticas de leitura e escrita da sociedade nesse contexto é necessário discutir sobre os textos que circulam nessas mídias e que são nominados por textos digitais. Esses textos, por integrarem recursos semióticos e a multiplicidade de linguagens em sua formação, tornam-se, também, multimodais. Dessa forma, é necessário que os currículos escolares abordem essas novas produções de modo a proporcionar uma formação crítica e sensível ao aluno em um contexto cada vez mais multiletrado, como afirmado pela BNCC (2017),

É imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, 2017)

Assim, do mesmo modo, os professores devem repensar sua prática e seus projetos em sala de aula considerando essas novas linguagens, além de dialogar com a escola o oferecimento de suporte e de ferramentas necessárias para a prática digital em seu ambiente, ampliando, assim, as habilidades de fala pública, de leitura e de produção de textos dos alunos.

Em vista dessa discussão, o presente trabalho tem como objetivo verificar as potencialidades do uso pedagógico da videoanimação para promoção de habilidades relacionadas aos multiletramentos. O trabalho será dividido em quatro partes. Primeiramente, para fundamentação teórica da temática selecionada, foram utilizados autores como Antunes (2015), Ferreira (2010), Cerigatto (2015), entre outros. A seguir, será exposta a metodologia utilizada para, posteriormente, ser realizada a análise da vídeo animação “One Step Small” (Um pequeno passo) produzida pela Taiko Studios, e que pode ser encontrada na plataforma YouTube, pelo canal CGMeetup, a fim de analisar e elencar quais são os recursos imagéticos usados para a construção de sentidos. Essa análise irá se fundamentar nos estudos de Joly (2007), de modo que seja possível pontuar quais elementos relevantes integram a videoanimação escolhida. Por fim, destacam-se as

contribuições significativas que o trabalho com esses textos multimodais possibilita para os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA MULTISSEMIOSE

Muito se discute a respeito do reflexo que os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIDC) trouxeram para os processos de ensino e aprendizagem. Embora essas tecnologias se desenvolvam cada vez mais, é comum que em muitas escolas não se tenha equipamentos e estruturas capazes de suportar seu uso pedagógico, o que pode se tornar um desafio para o professorado que busca implementar em suas aulas essas ferramentas. Entretanto, Antunes (2015) aponta que, até mesmo um televisor antigo, um aparelho de DVD ou de som pode se tornar um aliado ao enriquecer as aulas com materiais audiovisuais, recursos esses que, segundo Ferreira (2010),

têm vindo a ganhar importância, quer pela sua riqueza didática, quer pela cada vez maior perfeição e cuidado na sua produção. Para além disso, estes recursos proporcionam esforços amplos de reflexão e estabelecem a noção de espaço, tratando de maneira intuitiva temas entrelaçados no espaço e no tempo. A sua importância didática não é maior nem menor em relação a outros recursos, mas considero que tem como vantagem a aproximação que empresta ao trabalho do professor, pois apresenta uma característica própria: a imagem em movimento, a qual vai aproximar-se da realidade do aluno. (FERREIRA, 2010, p. 22)

Nessa perspectiva, busca-se, além de entender quais são os benefícios dos trabalhos com materiais audiovisuais nas aulas de Língua Portuguesa, que, de acordo com Ferreira (2010), fazem parte das TIDCs, apresentar possibilidades desse uso sem a necessidade de um número elevado de equipamentos de última geração tecnológica.

Ao considerar o pequeno número de computadores ou tablets que as escolas geralmente fornecem para o uso individual dos alunos, nota-se a necessidade de buscar caminhos que sejam mais acessíveis diante dessas limitações estruturais. Atendendo a isso, o trabalho com as videoanimações pode ser uma estratégia para esse impedimento, uma vez que com apenas um televisor ou projetor é possível que toda turma assista, em um mesmo momento, o material selecionado pelo professor, que poderá desenvolver suas atividades diversificadas e articuladas ao contexto social dos alunos.

De acordo com um estudo realizado por Ferrés (1996a p. 25, apud ANTUNES, 2015, p. 19), os alunos aprendem 83% por meio da visão e 11% por meio da audição, memorizam 50% do que veem e escutam e apenas 20% do que só escutam, o que reafirma a hipótese de que se aprende mais quando há a integração entre o ouvir e o visualizar, constatando a importância e eficiência dos recursos audiovisuais. Não obstante, não basta apenas ter os recursos disponíveis, é de extrema importância que o corpo docente seja capaz de desenvolver metodologias e pedagogias que estabeleçam um diálogo

entre conteúdos ministrados e material audiovisual selecionado, “utilizando-os com o objetivo de facilitar o aprendizado e propiciando aos alunos aulas novas, diversificadas e proveitosas” (ANTUNES, 2015, p. 18).

Para Demo (2009), a escola precisa se aliar às novas tecnologias que surgiram nas últimas décadas, uma vez que elas já se espalharam e já estão presentes na rotina dos alunos, que, com o acesso à Internet, perdem cada vez mais o interesse na escola, já que essa oferece processos de aprendizagem diferentes, com interação maior com o mundo e com os próprios colegas, que trocam informações entre si, e, além disso, as tecnologias serão uma exigência no mercado de trabalho, cabendo a escola a missão de preparar os docentes para estes possíveis cenários. Nota-se, pois, a necessidade de promover adaptações e mudanças educacionais diante desses fatos. O autor destaca ainda o lugar ocupado pelo professor nesta conjuntura, ou seja,

essa grande mudança começa com o professor. Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor – ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal. (DEMO, 2009, p. 2)

Para alcançar resultados positivos, é necessário que as atividades sejam bem planejadas e que se defina seus objetivos, não fazendo uso da tecnologia isolada e vazia de conteúdo.

De acordo com Cerigatto (2015), a leitura crítica do audiovisual irá fazer exigências metodológicas em relação às habilidades de compreensão e interpretação de seus textos, uma vez que

diferentemente do texto impresso, que por muitas vezes estimula a criação de imagens mentais (...), o texto visual já fornece imagens prontas, as informações são devidamente ilustradas. Contudo, em contato com essas informações aparentemente perceptíveis, há muitas outras percepções que não estão tão explícitas, que são ideológicas, e que dependem de uma pessoa que saiba captar, compreender, interpretar, criticar, responder, concordar ou discordar do que é posto na telinha. Isso exige diversas habilidades que a escola e a biblioteca podem ajudar a desenvolver (CERIGATTO, 2015, p. 13)

De acordo com Garcez (2005, p. 207, apud CERIGATTO, 2015, p. 14), essas habilidades relacionam-se “à observação, à atenção, à memória, à associação, à análise, à síntese, à orientação espacial, ao sentido de dimensão, ao pensamento lógico e ao pensamento criativo”, possibilitando que se perceba como a linguagem visual se organiza e se associa a outras, criando então representações de mundo. Assim, faz-se importante refletir sobre o modo como a linguagem irá gerar os sentidos, quais as motivações para que o autor tenha usado a linguagem dessa maneira, etc.

Ainda de acordo com a autora, para que se desenvolva uma competência midiática que seja capaz de promover nos alunos uma leitura crítica diante das narrativas, é necessário perceber os aspectos de filmagem e montagem, seleção de personagens e roteiro, por exemplo, haja vista que “tudo passa por um viés ideológico, podendo estar ligado a certos valores e interesses políticos, sociais, religiosos, científicos, entre outros aspectos que caracterizam esse tipo de fonte midiática.” (CERIGATTO, 2015, p. 9), o que exige leitores/expectadores capazes de “captar, compreender, interpretar, criticar, responder, concordar ou discordar do que é posto na telinha.” (CERIGATTO, 2015, p. 14).

Ademais, o audiovisual é, além de linguagem oral e escrita, sensorial, visual e musical. Conforme Ferreira (2010), esses recursos exploram legendas, cores, cenários, “relações espaciais (próximo - distante, alto - baixo, direita – esquerda, grande – pequeno, equilíbrio – desequilíbrio)” (FERREIRA, 2010, p. 23), imagens e câmeras fixas ou em movimentos, sonoplastias, músicas e efeitos sonoros, mobilizando os sentidos, cativando, envolvendo e informando seu público. Entretanto, é necessário que seja dada aos alunos a oportunidade de expressar os sentidos que elas atribuem ao que estão vendo, se relacionam ou não aquilo às suas experiências, vivências e conhecimentos anteriores, para que assim seja possível analisar o material. Ou seja, é preciso selecionar objetos de estudos que se aproximem, em alguma medida, do que é de conhecimento ou experiência do espectador, para que haja uma atribuição de sentidos inicial que possa se expandir por meio das leituras críticas que poderão surgir.

O audiovisual pode ainda ser usado como fonte de pesquisas e ser comparado aos outros suportes e fontes que dialoguem com ele, entre outras possibilidades, como apresentar temáticas atuais ou históricas, reais ou fantasiosas. O fundamental é que ele seja trabalhado de forma a tirar proveito educativo, ou seja, de forma a gerar conhecimento, que promova aprendizagem, que acrescente e que contribua para a formação crítica dos alunos, sendo uma fonte de conhecimento e informação, capacitando para as leituras dos diferentes textos que circulam.

## **METODOLOGIA**

Para a análise a seguir, foram utilizadas quatro capturas de tela da vídeoanimação “One Step Small” (Um pequeno passo) produzida pela Taiko Studios, e que pode ser encontrada na plataforma YouTube, pelo canal CGMeetup, a fim de analisar e elencar quais são os recursos imagéticos usados para a construção de sentidos. Além disso, a pesquisa se fundamentou nos estudos de Joly (2007) sobre aspectos de análise da imagem, de modo que seja possível pontuar quais elementos relevantes integram a vídeo animação escolhida, como, por exemplo, o uso das cores, sonorização, enquadramento, expressões faciais e corporais das personagens, etc, os quais juntos constroem o sentido dessa produção audiovisual e estabelecem sequência na narrativa. Dessa forma, é relevante pontuar as contribuições do trabalho com vídeoanimações em sala de aula, objetivo proposto no presente trabalho.



## ANÁLISE DE DADOS

A vídeo animação “One Step Small” narra o crescimento de uma garota, Luna, que vive somente com seu pai e sonha em ser astronauta. Humildes, a rotina dos dois personagens se resume aos dias de trabalho do pai, que apoia o sonho da filha, e aos dias de estudo dessa. Em dado momento, o pai falece e a jovem continua seus estudos, mesmo com certo desalento, até que uma grande reviravolta acontece. Para a análise, serão consideradas os pontos da narrativa em que pai e filha repetem a mesma rotina, ou seja, em que sentam à mesa para tomar café. Entretanto, ao passar da história, com as mudanças sofridas por Luna em sua vida, essa rotina passa a desaparecer. A seguir, as 4 capturas de tela:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yWd4mzGqQYo&t=194s>

Legenda: Captura 1 e 2.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yWd4mzGqQYo&t=194s>

Legenda: Captura 3 e 4.



At partir das figuras, é possível notar a passagem de tempo por meio dos elementos que compõem os quadros selecionados. Nota-se o envelhecimento do pai pela cor de seu cabelo, que ganha um tom mais esbranquiçado e, somado a isso, há um novo item adicionado ao lado do homem: uma bengala, representando também a idade avançada. É possível perceber ainda que, na figura 1, há desenhos infantis feitos por Luna colados na parede, mas esses já não estão presentes nas figuras seguintes, indicando seu crescimento. Esses símbolos (bengala, desenhos, cabelo branco) estabelecem uma complementaridade verbal à produção audiovisual como um todo. Sendo definidos pela sua presença/ausência

em cena, pois, se os desenhos de Luna continuassem à vista na figura 2, isso não impediria a interpretação da passagem de tempo, mas sua ausência complementa, ainda mais, a ideia de progressão da maturidade de Luna e como essa deixa de ser íntima e carinhosa com seu pai, o que só se aprofunda mais na narrativa. Dessa forma, “trata-se então de uma interpretação que ultrapassa a imagem, desencadeia palavras, uma ideia ou um discurso interior partindo da imagem que é o seu suporte, mas que a ela simultaneamente está ligada.” (JOLY, 2007, p. 140)

Outro aspecto interessante que simboliza o amadurecimento e acúmulo de responsabilidades de Luna acontece quando o comportamento dela em relação ao café da manhã é alterado. Quando criança, tem-se a imagem de Luna fazendo a refeição tranquilamente ao lado do pai, sem demonstrar preocupações ou parecer apressada. Entretanto, isso vai se modificando ao longo da narrativa. A partir da figura 2, depreende-se que Luna não possui mais disponibilidade para se sentar à mesa e tomar café com seu pai, mas ainda se direcionada a ele para apanhar uma fruta e lhe dá um beijo. Já na figura 3, tem-se a imagem do pai segurando, em oferta, a fruta para a filha que, nem se despede do pai, e nem busca o alimento. Por fim, é dada a imagem da bengala caída ao lado da cadeira na qual o pai costumava se sentar e a casa agora só conta com a presença de Luna, evidenciando a morte do homem. Toda essa sequência é construída sem a presença de elementos verbais e isso se deve ao fato de que:

A complementaridade das imagens e das palavras reside também no fato de elas se alimentarem umas das outras. Não existe qualquer necessidade de uma co-presença da imagem e do texto para que este fenômeno se verifique. As imagens engendram palavras que engendram imagens, num movimento sem fim. (JOLY, 2007, p. 142)

Nesse sentido, entende-se que nos textos verbais há elementos próprios utilizados para o processo de referência de sujeitos, objetos e sentimentos citados. Do mesmo modo, por meio da repetição das personagens e dos objetos presentes (cadeiras, relógio, escada), bem como dos símbolos mencionados (bengala, desenhos) e das expressões faciais das personagens (alegria, quando juntos compartilham a mesa, figura 1, e tristeza, quando Luna volta decepcionada da faculdade, figura 4), é possível realizar uma leitura coesa da narrativa. Essa leitura é constituída da compreensão de elementos semióticos, bem como da linguagem verbal, mas, para além disso, da percepção das concepções sócio-culturais já instauradas na sociedade e que estão presentes na vídeo animação, como por exemplo, a ideia de que: o sujeito que necessita de bengala é àquele que já está em estágio avançado de idade. Essas duas perspectivas estão atreladas aos multiletramentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão realizada e das figuras analisadas, considera-se que as práticas

de sala de aula voltadas às novas possibilidades de interação com os textos multimodais possibilitam ao aluno perceber as funções dos recursos utilizados e como esses, muitas vezes, exercem o mesmo papel de elementos textuais que garantem a sequência das narrativas. Sabe-se que no dia a dia do aluno, exige-se novas formas de letramentos ou como exposto com as vídeo animações, os multiletramentos, pois as tecnologias da informação e comunicação propiciaram o surgimento de textos que combinam imagens em movimento com áudios, cores e links.

Weiss (2011) corrobora com essa discussão ao afirmar que a importância desses elementos semióticos é inegável, pois tudo ao redor está sendo modificado com base nesses, ou seja, “os ambientes de trabalho, de educação, de diversão e a própria forma de se comunicar e pensar. Ocorrem mudanças nas práticas discursivas, fazendo surgir novas formas de comunicação e, portanto, novos gêneros.” (WEISS, 2011, p. 3). Esses gêneros, como a videoanimação, por exemplo, propiciam o entendimento do sujeito-aluno sobre as relações sociais e como essas utilizam os textos para serem representados e representarem a realidade a sua volta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Kate Francisca da Silva. Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas. 2015. 60 f. Monografia (Especialização) - Curso de Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/33ebXYR>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- CERIGATTO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a media literacy. Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p.31-52, 8 abr. 2015. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. Disponível em: <https://bit.ly/2M67AK6>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- DEMO, Pedro. Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI. Entrevista. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2MKHrzW>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- FERREIRA, Eurico Costa. O uso dos audiovisuais como recurso didático. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/1SWaWvt>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- JOLY, Martine. Introdução à Análise da Imagem. Lisboa: Edições 70, 2007. 173 p.

WEISS, Jaqueline Raquel; HAMMES, Marli Hatje. A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação. EFDeportes.com, Revista Digital. Ed. 160. Buenos Aires, 2011.

## A retextualização como ferramenta para aprimoramento da oralidade em sala de aula

Ernani Augusto de Souza Junior  
Universidade Federal de Lavras  
ernaniaugustus@gmail.com

Ana Carolina Gama Gouveia  
Universidade Federal de Lavras  
anagama.04@gmail.com

Marcia Fonseca de Amorim  
Universidade Federal de Lavras  
marcia.amorim@ufla.br

### RESUMO

Considerando que a retextualização é o processo de transformar um texto em outro (MARCUSCHI, 2001, p. 46), seja ele verbal, seja não verbal, podemos afirmar que retextualizar é um processo natural da linguagem. Marcuschi afirma que a familiaridade do retextualizador com o texto-base interfere na atividade de retextualização, fazendo com que ele se sinta mais confortável para alterar forma e conteúdo, acrescentando informações que muitas vezes não se encontram explicitamente no texto-base. Este trabalho tem como objetivo provocar uma reflexão sobre os processos de retextualização de textos verbais e não verbais como ferramenta para melhoria das habilidades orais de alunos, de professores e de quaisquer outras pessoas que tenham a necessidade de falar em público. Sendo assim, para este estudo, utilizamos a videoanimação "El Empleo" (2008) como texto-base, com a intenção de provocar o aluno acerca tanto das questões intrínsecas ao texto não verbal, quanto das possibilidades de retextualização que ela proporciona. Em seguida, propusemos a retextualização do texto audiovisual para alguns gêneros textuais orais e escritos. Para embasamento teórico do presente estudo, utilizamos, principalmente, os livros Da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2010) e Leitura, Produção de Textos e a Escola (MATÊNCIO, 2012). Outros autores como Bakhtin (2000), Dell'Isola (2007) e Antunes (2003) também são tomados como referência. A partir do trabalho empreendido, foi possível constatar o potencial da retextualização como ferramenta de oralidade para que o retextualizador/falante domine melhor o tema de estudo. Além disso, essa abordagem permite que o aluno/professor se familiarize com diversas possibilidades de expressão e descubra o novo texto mais adequado para a situação de interação em que se encontra.

### PALAVRAS-CHAVE

gênero; retextualização; videoanimação; oralidade

### RESUMEN

Considerando que la retextualización es el proceso de transformar un texto en otro (MARCUSCHI, 2001, p. 46), sea éste verbal o no verbal, podemos afirmar que retextualizar es un proceso natural del lenguaje. Marcuschi afirma que la familiaridad del retextualizador con el texto-base interfiere en la actividad de retextualización, haciendo que él se sienta más comfortable para alterar forma y contenido, añadiendo informaciones que muchas veces no se encuentran explícitamente en el texto-base. Este trabajo tiene como objetivo motivar una reflexión sobre los procesos de retextualización de textos verbales y no verbales como herramienta para la mejora de las habilidades orales de los alumnos, de profesores y de cualquier otra persona que tenga la necesidad de hablar en público. Siendo así, para este estudio, utilizamos la videoanimación "El Empleo" (2008) como texto-base, con la intención de motivar al alumno acerca tanto de las cuestiones intrínsecas al texto no verbal como así también de las posibilidades de retextualización que ella ofrece. Luego propusimos la retextualización del texto audiovisual para algunos géneros textuales orales y escritos. Para la base teórica del presente estudio utilizamos, principalmente, los libros Da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2010) y Leitura, Produção de Textos e a Escola (MATÊNCIO, 2012). Otros autores como Bakhtin, Dell'Isola y Antunes también son tomados como referencia. A partir del trabajo asumido, fue posible constatar el potencial de la retextualización como herramienta de la oralidad para que el retextualizador/hablante domine mejor el tema de estudio. Además, este abordaje permite que el alumno/profesor se familiarice con diversas posibilidades de expresión y descubra el nuevo texto más adecuado para la situación de interacción en la que se encuentra.

### PALABRAS CLAVE

gênero; retextualización; videoanimación; oralidade

## INTRODUÇÃO

Os estudos do texto e do discurso vêm ampliando, cada vez mais, os campos de pesquisas no âmbito da Linguística. Estudiosos de diferentes linhas teóricas contribuíram e continuam contribuindo para o surgimento de novas pesquisas que visam entender o funcionamento da linguagem. Bakhtin (2000), por exemplo, trata a linguagem como uma ação dialógica que envolve a interação entre os sujeitos. Segundo o autor, tanto quem diz quanto aquele a quem o dizer é direcionado atuam no processamento textual. Para Bakhtin, o uso da linguagem é sempre acompanhado de uma atitude responsiva do interlocutor, uma vez que este aceita, reprova, complementa ou ignora a ideia expressa pelo locutor.

Ao refletir sobre a interação por meio da linguagem, Goffman (1992, p. 22) afirma que os participantes de uma dada situação de interação projetam impressões a respeito de si mesmos, dos interlocutores e da situação discursiva em que se encontram inseridos. Para o autor, o mundo se assemelha a um grande palco em que os sujeitos assumem papéis de acordo com as convenções sociais previamente estabelecidas. Essa tomada de atitude reflete nas opções feitas por quem diz, seja por meio da fala, seja por meio da escrita ou de qualquer outra semiose. Partimos do pressuposto de que todo texto é constituído a partir de outros textos e veicula discursos em um processo contínuo de retomadas, reformulações e ampliação de conhecimentos. No que se refere à fala ou à escrita, o falante opera com escolhas lexicais, estruturação sintática e estratégias textualizadoras que visam garantir o sucesso da ação em curso.

Dada essa especificidade da linguagem e, tendo em vista os objetivos deste estudo, o foco a seguir será dado à atividade de retextualização em sala de aula, processo de natureza parafrástica que consiste na “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, conforme afirma Matencio (2003, p. 3). Ainda segundo a autora, ao retextualizar um texto, “o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo quadro de referências.” (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

Portanto, ao trabalhar com o texto audiovisual como forma de estimular o aluno a praticar a atividade de retextualização, busca-se fazê-lo compreender como esse processo se dá e por que ele é tão importante e necessário para, por exemplo, auxiliar em aspectos como a oralidade. Conforme afirma Marcuschi (2001), quando o sujeito se sente confortável sobre o texto o qual se fala, ele terá mais facilidade em transpassá-lo para outro gênero e, desse modo, o processo de retextualização ocorre fluidamente. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar um experimento e propor o uso da retextualização, uma “técnica” utilizada natural e diariamente, para minimizar o efeito do medo de palco e aumentar as possibilidades de preparo do aluno diante de uma plateia.

## INTERAÇÃO PELA LINGUAGEM POR MEIO DE PRÁTICAS DE RETEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Marcuschi (2001), o processo de retextualização se dá a partir da paráfrase da fala para a fala, da fala para a escrita, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Neste estudo, contudo, propomos a atividade de retextualização em sala de aula não a partir da fala, nem da escrita, mas de um texto semiótico (videoanimação) que transmite o projeto de dizer dos sujeitos em cena por meio, principalmente, de movimentos e sons de ambiente. Como todo texto tem uma finalidade, busca-se dar ao aluno autonomia para identificar o referido projeto de dizer, colocar-se como sujeito retextualizador desse texto e munir-se de estratégias para discorrer sobre o tema diante de um público. Em outras palavras, este trabalho visa, também, à utilização da atividade de retextualização como forma de enfatizar essa pluralidade de gêneros e fazer com que o aluno entenda que as diversas relações sociais intrínsecas no texto são de suma importância para sua constituição como sujeito crítico.

A retextualização é uma ação de linguagem que perpassa diversas atividades humanas. Nas interações sociais, retomam-se outros textos, outros dizeres, que são reestruturados em novos textos com diferentes propósitos enunciativos. Nas últimas décadas, os estudos sobre a retextualização ganharam espaço em pesquisas sobre texto e discurso, uma vez que esse processo envolve a capacidade de compreensão/interpretação textual e de escrita. Nesse sentido, a retextualização é uma estratégia textual-discursiva que se inicia a partir da leitura e da compreensão/construção de sentido de um dado evento enunciativo. As anotações de aulas, a resposta a uma questão de prova, a conversa com um amigo sobre um filme assistido, entre outras ações cotidianas, configuram atividades de retextualização.

A principal função da linguagem é promover a interação social expressa na atitude assumida pelos interlocutores em relação ao objeto do dizer. Segundo Koch (1998, p. 29),

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais).

Nesse jogo textual, os dizeres proferidos pelos participantes de uma dada interação encontram-se atrelados a outros dizeres com os quais dialoga, direta ou indiretamente. Ao dizer, retoma-se um já-dito, retextualizando-o em um novo texto.

Em seus estudos sobre a natureza dos enunciados, Bakhtin (2000) ressalta toda a forma de interação encontra-se ancorada na atualização de um dado gênero e, “mesmo na conversa mais desenvolvida, moldamos a nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (BAKHTIN, 2000, p. 301). Para o autor, o domínio dos diversos gêneros que circulam em

uma dada sociedade constitui-se como fator de inserção do sujeito nas práticas sociais.

Este estudo encontra-se fundamentado na tese de que o ser humano só se constitui como sujeito no mundo por meio da linguagem, pois é por meio dela que ele interage nas diferentes instâncias sociais, constituindo-se como *eu* e instituindo o outro como *tu*. Conforme afirma Benveniste (1988, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. Desse modo, a linguagem consiste em um processo de interação em que os sujeitos, situados em um dado tempo e em um dado espaço, atuam conjuntamente na realização de ações que promovem a transmissão, a preservação e a assimilação de saberes e ideias. É por meio dela que os sujeitos se situam no mundo, operando conceitos e designando objetos e ações.

Relacionando-se a essa característica da linguagem, Antunes (2003) apresenta a concepção comunicativa de leitura como uma interação verbal escrita que trabalha com o processo interpretativo do leitor perante as intenções propostas pelo autor. Esse processo feito pelo leitor está estritamente ligado ao conhecimento prévio dele, ou seja, o conhecimento de mundo do leitor (nesse caso, o aluno leitor) está relacionado à leitura e à compreensão que ele fará de determinado texto.

Logo, é interessante notarmos como essa relação com o processo de retextualização é importante para a construção da aprendizagem do aluno, pois, ao considerar o contexto em que ele se situa e o modo como ele se constitui como sujeito, o aluno, ao retextualizar, insere não apenas aquilo que foi lido, mas também, aquilo que ele interpretou. Participam dessa construção textual as crenças, os anseios e a visão de mundo desse sujeito. No presente trabalho, dois conceitos se tornam relevantes para a discussão proposta, quais sejam, os conceitos de oralidade e de escrita, uma vez que o aluno tem o contato com um texto inicial e, pelo processo de retextualização, tem o potencial de transformá-lo tanto em gêneros escritos quanto em gêneros orais.

Para Marcuschi (2001), “oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2001, p.25). Na perspectiva assumida pelo autor, a escrita consiste em “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros” (Marcuschi, 2001, p. 26).

Justamente pelo fato de a fala e a escrita não se recobrirem, podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade e inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas; “são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.” (Marcuschi, 2001, p. 46).

Para Marcuschi (2001), a retextualização consiste em atividades que perpassam as práticas sociais e, portanto, fazem parte da rotina de todos os sujeitos. Contudo,



essas rotinas são altamente usuais, mas não são mecânicas. Em todas as sociedades, os falantes lidam o tempo todo com práticas de retextualização por meio de sucessivas reformulações de um mesmo dizer, materializado em diferentes textos, “numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (Marcuschi, 2001, p. 48). As interações sociais são permeadas por relatos, citações, reformulações de dizeres e de ideias em um processo contínuo de retomadas e continuidades discursivas.

## **SOBRE A METODOLOGIA EMPREGADA NESTE ESTUDO**

Este trabalho foi desenvolvido em uma sequência de aulas do curso de língua inglesa para fins específicos, intitulado “Produção e Compreensão Oral: Palestras e Aulas”, oferecido pelo Programa Idiomas Sem Fronteiras, CAPES, do Núcleo de Idiomas – NuLi, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), no período de outubro a dezembro de 2018. Os estudantes eram graduandos, pós-graduandos e técnicos-administrativos da mesma universidade, com faixa etária entre 20 e 40 anos. O nível de desenvolvimento na língua inglesa do público analisado variava entre B1 e B2, de acordo com as classificações do Quadro Comum Europeu (Common European Framework of Reference)<sup>1</sup>, determinado por um nivelamento prévio.

O seguinte sequenciamento didático foi proposto para uma série de três aulas com duração de duas horas cada.

## **DESCRIÇÃO DO SEQUENCIAMENTO DIDÁTICO PROPOSTO**

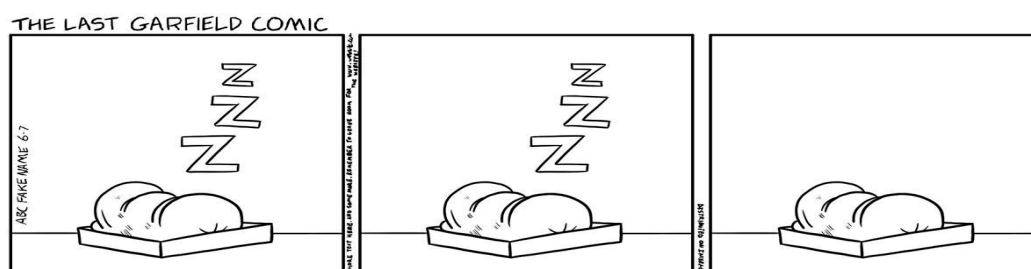
Propusemos aos alunos uma breve discussão acerca do conceito de texto. Diante da pergunta “O que é texto?”, os discentes, em suma, responderam que texto é toda e qualquer manifestação verbal, escrita, constituída de introdução, desenvolvimento, argumentos e conclusão. Esse conceito, em princípio, desconsidera qualquer texto imagético ou mesmo o texto falado. Quando questionados se uma imagem poderia ser um texto, os alunos responderam que “sim, desde que tivesse palavras”.

Em seguida, discutimos o conceito de retextualização para que os alunos pudessem compreender melhor a proposta de trabalho e apresentamos aos alunos uma tirinha do Garfield, feita por fãs, em que o famoso gato preguiçoso falece durante o sono.

---

<sup>1</sup> De acordo com o Quadro Comum Europeu (Common European Framework of Reference), o nível B1 representa a transição entre o usuário básico (Basic User) e o usuário independente (Independent User) da língua e engloba os aprendizes que conseguem “comunicar pontos e ideias essenciais em contextos familiares”. Por sua vez, o nível B2 abrange os estudantes que “conseguem usar o Inglês efetivamente, com certa fluência em uma gama de contextos” (Cambridge University Press, 2013).

Figura 1: Tirinha do gato Garfield, feita por fãs.



Fonte: facebook.com

Após a leitura, discutimos alguns dos elementos textuais que permitem a construção de sentidos (título, desenhos, linha do horizonte, presença e ausência de onomatopeias, linearidade). Solicitamos que os estudantes retextualizassem, por escrito, a tirinha. Os resultados foram, em sua maioria, narrativas e descrições. Alguns alunos expressaram seus sentimentos e suas opiniões de modo mais evidente (com o uso de modalizadores de discurso), enquanto outros se atentaram apenas aos fatos.

Na segunda parte do exercício, solicitamos uma retextualização do gênero conto. Escolhemos a videoanimação argentina intitulada *El Empleo* (2008 - em português, “O Emprego”) que aborda as relações de trabalho e a objetificação das ações e das ocupações humanas propiciadas por elas. O curta tem como enredo a rotina diária de um homem, desde o momento em que acorda em sua casa até a chegada em seu trabalho. A primeira surpresa acontece ao percebermos que, naquele contexto, os objetos de uso comum são, na verdade, seres humanos. Vemos pessoas ocupando funções que, no imaginário social, seriam destinadas a utensílios e eletrônicos, como o homem-abajur, a mulher-cabideiro, os homens-portas, os homens/mulheres-mesas etc. A princípio, somente o protagonista está isento de tais ocupações, uma vez que o vemos usufruir dos serviços prestados pelos trabalhadores-objetos, dentro e fora de casa. Todavia, ao final, descobrimos que ele também é peça da engrenagem humana que rege a videoanimação, servindo como capacho ao que parece ser um executivo (o único personagem na animação que utiliza um paletó) (SOUZA JUNIOR et al., 2019).

O mesmo processo de retextualização feito com a tirinha foi realizado com a videoanimação, porém, desta vez, solicitamos que produzissem não apenas textos escritos, mas também textos orais. Dito de outro modo, eles deveriam criar uma pequena exposição oral. Fizemos uma roda de conversa para listarmos possíveis temáticas e interpretações do texto multissemiótico apresentado e, em seguida, iniciamos o processo de produção.

## REFLEXÕES SOBRE O SEQUENCIAMENTO DIDÁTICO PROPOSTO

Após a sequência de exercícios, os alunos sentiram-se confortáveis e mais seguros para fazer uma exposição oral. Mesmo diante de uma segunda língua, a retextualização da videoanimação permitiu que os alunos não só entendessem melhor a temática do texto-base, como também tivessem maior facilidade para criar um roteiro de palestra/ aula e trouxessem diversos elementos para incrementar suas apresentações orais. Além disso, com a roda de conversa, os alunos puderam ver outras produções de sentido, enriquecendo, desse modo, o conhecimento de cada um.

Com o uso da retextualização como estratégia de preparo, alguns alunos transformaram o texto-base em contos (em primeira e em terceira pessoas) e em poemas, que, ao final da aula, foram utilizados como textos introdutórios no roteiro de suas apresentações orais.

**A)** “Bob wakes up with the alarm at 7 am. He lights Josh and brushes his teeth looking at Miguel. After he prepares his coffee, he picks his clothes and keys at Joana and goes to work.

Bob gets on Juan, which runs until Bob’s office. To get in the office, Ronaldo, Mario, Patrick, and Will open and give access to the lobby. After Bob comes in, they close again. Edson, who weighs 420 pounds forces the lift up.

Once on his floor, Bob opens his cabinet, puts his suit and bag on Maria and can finally start to work. He lies in front of the bathroom and stays there to clean people’s shoes”.  
(C., discente, UFLA)

No texto acima, a aluna retextualizou a videoanimação como uma narrativa, que foi utilizada em uma apresentação sobre a objetificação do ser humano no mercado de trabalho. A estudante conferiu nomes próprios ao que, a princípio, seriam considerados como objetos de uso pessoal. Desse modo, a autora do texto pode causar incômodo e conquistar a atenção dos seus ouvintes.

Um dos alunos, com perfil expositivo mais acadêmico, utilizou seu conhecimento de mundo para associar a teoria do filósofo contemporâneo, Henri Lefebvre, à temática do texto-base. O estudante incorporou o novo texto ao embasamento teórico de sua exposição oral.

**B)** Are we becoming less human? Social division of labor and everyday life in Lefebvre’s theory

Lefebvre’s theory on society, state, space, and everyday life emphasizes the obliteration of differences and the creation of an abstract space.

Our bodies and our minds, considering the first instance of physical and mental space, are treated as objects as well, meant to an end. Therefore, abstraction related to society,

space, body and mind is a capitalist process that dehumanizes us. We are what we do for a living, reduced to our labor. If labor itself (not work) altogether employment are treated as objects, numbers, and money, we consequently are treated as objects.

Everyday life, although related to conformism, daily routine and boredom, is the space of difference, meeting, and simultaneity. So, a way to rehumanize ourselves and the others is to change the way we related to everyday life, in accordance to Lefebvre's thought. (L.F., Técnico-Administrativo, UFLA).

Nestes novos textos, os alunos se inseriram dentro da videoanimação, assumindo olhares de objetos figurantes. Como momento introdutório de suas apresentações orais, os expositores assumiram o local de fala e interpretaram os personagens em cena, a fim de tornar o discurso mais real, mais pessoal e mais orgânico.

**C)** "I woke up at seven fifteen today, as usual. I had breakfast, took my case and my coat and took a cab to work. The traffic was light and I was able to get early at the company. It isn't the best job, but I need it and I do my Best. I put my things in the locker and started to work. Working as a rug wasn't my dream, but I think I can get a promotion. One of my colleagues started as a rug and now he works at the sales department as a rack. It is not easy to get a job these days". (A.A., Técnica Administrativa, UFLA).

**D)** "Hello, my name is B., and I am a lamp. Every day I see my employer wake up, shave his beard, take his breakfast on my friends. I wonder what he does. He always looks tired and sad". (B., discente, UFLA)

Por fim, nestes novos textos, percebe-se que os alunos discutem o tema das relações sociais por meio de poemas, os quais fizeram parte da conclusão de suas respectivas apresentações. Ao recitarem o próprio poema, os alunos trabalharam habilidades relacionadas à oralidade e à escrita em diferentes gêneros textuais-discursivos.

<b>E)</b> "Time is passing	Time is passing
	There's no satisfaction
Time is passing	Humans are tired
Humans are bossing	Fighting not to be fired
No time for affection	[fired in life]
There's no connection	
	Time is passing
Time is passing	Humans are bossing
Humans are bossing	Humans are bossing
Everybody goes to work	And the time is passing..."
But no one sees how it works	

(V., Técnica Administrativa, UFLA)

F) The system is not all bad,  
But people can really ruin it when they get mad  
No matter how powerful you possibly think you are  
There'll always be someone driving a better car.

It seems like the biggest problem is that we're always  
Running out of time, and maybe that's the reason some  
People can't live without bossing others, because in their heads  
They are working in some kind of crime, in which the main  
Motto is, "we need more time.

Unfortunately in this society, not all days  
Will be sunny and even when you have  
Only simple goals, you can always count  
On someone screaming to you "Time is  
Money, time is money".

(C., discente, UFLA)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como intuito discutir as atividades de retextualização e apresentar uma perspectiva alternativa para que esse processo auxilie na construção do aprimoramento da oralidade do aluno, aumentando a percepção deles quanto às finalidades propostas para cada gênero textual. Considerando a retextualização como ferramenta de preparo para apresentações orais, foi possível perceber que os alunos se sentiram à vontade com mais recursos ao dispor deles antes e durante as exposições diante de um público. Mesmo tendo o idioma como possível barreira, uma vez que todas as suas produções foram construídas e apresentadas em inglês, o peso de utilizar uma segunda língua diminuiu à medida em que os discentes se concentraram nos diferentes conteúdos que podiam discutir. As atividades de retextualização se mostraram como uma estratégia textual-discursiva de grande contribuição para o processamento textual de diferentes gêneros em uma língua estrangeira tanto em situações de oralidade quanto em situações de escrita.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português - encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DELL' ISOLA, Regina. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1988.
- MARCUSCHI, L. Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATENCIO, M. L. Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003.
- SOUZA JUNIOR, Ernani Augusto *et al.* Videoanimação *El empleo*: reinventando a leitura no espaço escolar. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (org.). *O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2019. p. 239-252.

## Sujeitos e(m) alteridade na sala de aula: contribuições da teoria bakhtiniana para trabalho com videoanimação

Marco Antonio Villarta-Neder \*

Kleissiely de Castro \*\*

Taisa Rita Ragi \*\*\*

### RESUMO

A utilização de recursos audiovisuais ganha cada vez mais espaço no ambiente escolar, tendo em vista as demandas de uma sociedade marcada pelo grande número de informações apresentadas simultaneamente. Observa-se que há a inserção gradativa de metodologias ativas no espaço escolar, o que leva o professor à busca constante de formas diversificadas de ministrar as suas aulas (VILLARTA-NEDER; RAGI; CASTRO, 2019). Diante desse cenário, o trabalho com videoanimações apresenta-se como uma possibilidade de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, por meio de subsídios para a prática da leitura multissemiótica além da construção de conhecimentos de forma crítica, assumindo-se uma concepção de que a formação dos professores também pautada pela incorporação dos alunos à sociedade da informação, de forma a garantir aos sujeitos aptidão para promover a integração de várias linguagens nos diferentes contextos sociais. O presente estudo visa a mostrar uma perspectiva de aplicação e de análise de um texto multissemiótico. Isso posto, trabalhou-se neste artigo com a videoanimação Reflexion (2012), analisada a partir do referencial teórico bakhtiniano (Bakhtin, 2011, 2019), com enfoque nos conceitos de arquitetura e de alteridade. Foi possível constatar por meio deste artigo que uma formação apoiada no uso de mecanismos audiovisuais corrobora para a formação de sujeitos capazes de atender as demandas exigidas socialmente. Portanto, espera-se contribuir com fundamentos teóricos que iluminam o espaço escolar por meio de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.

### PALAVRAS-CHAVE

leitura multissemiótica; videoanimação; Bakhtin

### RESUMEN

El uso de recursos audiovisuales gana cada vez más espacio en el entorno escolar, en vista de las demandas de una sociedad marcada por la gran cantidad de información presentada simultáneamente. Se observa que hay una inserción gradual de metodologías activas en el espacio escolar, lo que lleva al maestro a buscar constantemente formas diversificadas de enseñar sus clases (VILLARTA-NEDER; RAGI; CASTRO, 2019). En este escenario, el trabajo con animaciones de video se presenta como una posibilidad para impulsar las clases de lengua portuguesa, a través de subsidios para la práctica de la lectura multisemiotica además de la construcción del conocimiento de una manera crítica, asumiendo una concepción de que la capacitación de docentes también guiados por la incorporación de estudiantes a la sociedad de la información, con el fin de garantizar a los sujetos la capacidad de promover la integración de varios lenguajes en diferentes contextos sociales. El presente estudio tiene como objetivo mostrar una perspectiva de aplicación y análisis de un texto multisemiotico. Dicho esto, trabajamos en este artículo con el video de animación Reflexion (2012), analizado desde el marco teórico de Bajtin (Bakhtin, 2011, 2019), con un enfoque en los conceptos de arquitectura y alteridad. A través de este artículo fue posible verificar que una capacitación apoyada en el uso de mecanismos audiovisuales corrobora la formación de sujetos capaces de satisfacer las demandas exigidas socialmente. Por lo tanto, se espera que contribuya con fundamentos teóricos que iluminen el espacio escolar a través de una metodología activa de enseñanza-aprendizaje.

### PALABRAS CLAVE

lectura multisemiotica; video de animación; Bajtin

\* Docente dos Programas de Pós-Graduação em Letras; Educação; Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil. E-mail: villarta.marco@ufla.br

\*\* Graduanda em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil. E-mail: kleissielydecastro@gmail.com

\*\*\* Graduanda em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil. E-mail: taisaragi@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O contexto escolar nunca está dissociado da sociedade e do tempo em que está inserido. Sendo assim, as tecnologias que estão em produção, circulação e recepção em uma cultura e em um determinado período histórico dialogam com as concepções e práticas de sala de aula. Organizar essas práticas pedagógicas levando em consideração as tecnologias existentes, além de potencialmente tornar as aulas mais atrativas, pode lidar com os modos por meio dos quais os alunos e professores produzem conhecimentos sobre o mundo. Nessa perspectiva, as videoanimações revelam-se como uma possível maneira de dinamizar o ensino de língua materna e estimular a prática da leitura multissemiótica. Como bem salientam Ferreira; Villarta-Neder; Silva (2015) a linguagem verbal e a linguagem visual não são tomadas como sistemas semióticos isolados. Entendemos esse sincretismo multissemiótico como uma unidade de significação em que os produtores de texto fazem escolhas de forma a construírem um produto com um propósito comunicativo pelo uso desses sistemas (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Para tanto, uma formação docente pautada pela incorporação do alunado à sociedade da informação é base para que seja possível pensar na educação de forma a garantir aos sujeitos aptidão para promover a integração de distintas linguagens. Logo, o trabalho do educador precisa ser direcionado pela busca por formas de reinventar o ensino de Língua Portuguesa. Tendo isso em vista, o presente estudo visa a mostrar uma perspectiva de aplicação e de análise de um texto multissemiótico. Trabalhou-se neste artigo com a videoanimação Reflexion1 (2012), analisada a partir do referencial teórico bakhtiniano, especificamente nas obras “Estética da Criação Verbal”, de Bakhtin (2011), com enfoque nos conceitos de arquetônica e de alteridade. Utilizou-se também uma segunda obra do autor já mencionado, intitulada “O homem ao espelho- apontamentos dos anos 1940” .

Diante disso, busca-se dar continuidade às provocações suscitadas em um trabalho anterior desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual propôs-se fazer com que os sujeitos espectadores (entendido como sujeitos que interagem com semioses envolvidas em uma peça audiovisual) refletissem, a partir de um texto multissemiótico, sobre a construção da identidade feminina a partir da problemática do padrão de beleza (VILLARTA-NEDER; RAGI; CASTRO, 2019). Pretende-se, agora, neste artigo, analisar como os sujeitos se constituem em meio a padrões estéticos estabelecidos no todo social e, sobretudo, refletir a respeito de como se dão as relações entre distintas perspectivas nesse processo.

1 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NjqtjuvuRTE>



## A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

As demandas sociais exigem, cada vez mais, a introdução de tecnologias no espaço escolar, tendo em vista a necessidade do professor de dinamizar suas aulas para torná-las mais atrativas ao novo público que vem constituindo-se imerso no ambiente digital. De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (NTDIC), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender (ROJO; BARBOSA; 2015, p. 116). Cabe ressaltar que Educação e Tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mal usado (NEIRA, 2016 p. 04).

Sendo assim, a utilização de videoanimações em sala pode contribuir para facilitar o processo de aprendizagem, já que viabiliza a construção de uma proposta de ensino que propicia a leitura crítica. Tal perspectiva de leitura pode fazer os alunos problematizarem a realidade presente a sua volta, desde que o papel do professor nesse processo seja o de mediador do conhecimento, estimulando o aluno a assumir uma posição responsiva diante de textos multissemióticos. Para além disso, Teixeira e Bastos (2019, p. 177) afirmam que, ao se usar ferramentas audiovisuais difundidas pelas tecnologias digitais como instrumento metodológico de ensino e de aprendizagem em sala de aula,, aproxima-se o material de estudo da realidade dos alunos, despertando maior interesse e curiosidade para o conteúdo exposto, por meio de práticas diferenciadas.

Assim, as autoras mencionadas ainda defendem que possibilitar que o aluno compreenda as diferentes semioses é possibilitar uma (co)construção do todo do enunciado que atente-se à escolha, seleção e disposição desses recursos, buscando analisar a construção dos sentidos almejados em determinado projeto de dizer do autor (TEIXEIRA;BASTOS, 2019, p. 177). Nesse seguimento, Lima (2015), baseada nos estudos de Dionísio (2006), alega que

As pessoas devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação diante dos mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/imagética). Tais capacidades refletem a essência da perspectiva dos multiletramentos (DIONÍSIO, 2006, apud LIMA, 2015, p. 23).

Nos próximos tópicos deste estudo busca-se mostrar uma maneira de como os professores podem ler e analisar um texto multissígnico no espaço escolar, levando em consideração o processo de constituição da identidade dos sujeitos na sociedade diante dos padrões irreais de beleza por meio de múltiplos olhares.

## A IDENTIDADE PERANTE A SOCIEDADE

As inúmeras abordagens realizadas sobre a questão da identidade são desenvolvidas a partir de um conceito que engloba as dimensões individuais e coletivas. Tendo isso em vista, os estudos acerca da identidade de Stuart Hall (2006) partem do princípio de que há uma crise de identidade, a qual encontra-se deslocada ou fragmentada, causando, então, a “perda de um sentido de si”. No que tange à problemática da crise de identidade, o autor já mencionado sustenta que esta “é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das estruturas modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 7).

Em suas investigações, Hall (2006) observa, ainda, que as sociedades modernas encontram-se em contínuo processo de mudança, sendo, este, pois, a principal distinção em relação às sociedades tradicionais. Logo, a identidade é algo que está em constante processo de constituição, e não algo inato, pois existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Nessa perspectiva, David Le Breton (2004) sustenta que “nas sociedades o corpo tende a tornar-se uma matéria-prima a modelar segundo o ambiente do momento”, sendo, então, para um grande número de contemporâneos, um acessório da presença, um lugar de encenação de si próprio. A vontade de transformar o próprio corpo torna-se um lugar comum. (LE BRETON, 2004, p.7).

O estudioso ainda salienta que o corpo, o qual afirma ser o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo. Logo, é um limite a rejeitar, pois por mais que seja lugar da necessária encarnação do sujeito, aparece como primeira matéria da sua existência (2004, p. 16). Pelo ponto de vista do autor, o investimento sobre o próprio corpo responde à desagregação do laço social, e logo ao afastamento do outro, à separação dos antigos laços comunitários. Perdendo-se este enraizamento social, estas relações de sentidos e de valores com os outros, o indivíduo faz do seu corpo um indivíduo em miniatura, faz dele um fim em si próprio, uma maneira privilegiada de existir. Através dele o indivíduo interroga o mundo, parte em busca de uma identidade provisoriamente aceitável (2004, p.18). Assim, a constituição do sentimento de identidade não é apenas uma emanção interior, mas, mistura-se, sobretudo, com o julgamento dos outros, sendo, pois, um fator de relação.

Diante do exposto, é possível compreender que, de fato, a identidade, como defendem ambos os autores aqui mencionados, não é algo acabado, estando, então, em permanente processo de constituição. Logo, remodela-se, como bem destaca Le Breton (2004, p. 252), segundo as circunstâncias e o indivíduo, se o desejar, experimentando em si pode deliberadamente inventar outras formas tornando-se então em outras matrizes de produção de si mesmo.

## OS MOVIMENTOS ARQUITETÔNICOS EM UMA PRÁTICA DA LEITURA MULTISSEMIÓTICA

O conceito de arquitetônica proposto por Bakhtin trata da relação constitutiva que os sujeitos constroem, intersubjetivamente, a partir de como se veem (*eu-para-mim*), como veem o outro (*outro-para-mim*) e como concebem que o outro os veja (*eu-para-o-outro*). Esse circuito alteritário que constitui os sujeitos na interação não pode ser pensado, no campo bakhtiniano, em uma dimensão que isole os âmbitos ético e estético. É que Bakhtin discute em *Arte e Responsabilidade*, texto no qual aponta a indissociabilidade entre arte e vida:

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade.[...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. (BAKHTIN, 2011, p. 33-34).

Assim, qualquer dimensão das práticas sociais e de linguagem estão interligadas, tanto em momentos de contemplação externa, quanto nos compromissos axiológicos deles decorrentes. Portanto, ao nos vermos fora de nós com o olhar do outro, temos a possibilidade de nos vermos completamente inseridos no acontecimento social que nos congrega com o outro. Tal compreensão ocorre por meio da (co)existência<sup>2</sup>, mais especificamente através do olhar do outro e do seu posicionamento perante os dois mundos os quais fazemos parte, pois as vivências possuem uma exterioridade interior a qual ocorre para mim no outro. Esse fora de mim é indissociável de um dentro de mim, devido, em primeiro lugar, às experiências com outros sujeitos que me fazem ser o que sou naquele momento de interação e, em segundo lugar, porque o outro para mim é sempre mediado pela compreensão que tenho dele. Posso projetar nele, antecipar nele o que sinto em mim, o que dialeticamente, institui um mesmo que é também diverso: Ao me verificar fora de mim no outro, os vivenciamentos têm uma exterioridade interior voltada para mim no outro (Bakhtin, 2019, p. 93)

Para entender de quem se trata esse outro, devemos pensar por um viés da arquitetônica, a qual nos mostra que toda ação que acontece se dá por diferentes visões. Isso implica que nem tudo que ocorre pode ser observado pelo ponto de vista do sujeito que sofre a ação, mas exige, também, a perspectiva de quem a observa, pois é por meio desse outro viés que será possível realizar uma avaliação em relação à interação do sujeito com a sociedade:

Não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista. Eu sempre estou sentado em duas cadeiras. Construo

<sup>2</sup> As palavras acontecimento e coexistência são traduções possíveis para o termo russo *sobytie* (событие), usado por Bakhtin.

minha imagem (tomo consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro de mim e do ponto de vista do outro. (BAKHTIN, 2019. p.47)

Nesse movimento do olhar exterior que se interioriza, o sujeito assume como seu o olhar do outro, o plano valorativo do outro. Para tanto, temos a construção isolada da imagem de si, devido aos julgamentos e imposições e como uma forma de se defender do mundo externo que em todo momento busca uma nova forma de machucar o indivíduo, através de dois mundos distintos mas que se relacionam na medida da sua convivência. Para Bakhtin, é

[...] preciso fazer caber a si mesmo na imagem em ausência e sufocar, naquela, a infinitude do próprio autoconhecimento avaliativo, morrer nesse e tornar-se objeto de ingestão e consumo. (BAKHTIN, 2019. p.46)

Dessa maneira, é por meio da posição a qual ocupamos no mundo e da interação que temos com o outro, assumimos, muitas vezes com o outro em ausência, valores que parecem ser unicamente nossos. A construção identitária e os valores ligados à beleza, à satisfação do outro pelos modelos que o sujeito introjeta, cai nessa relação objetificada.

## UMA ANÁLISE DA VIDEOANIMAÇÃO “REFLEXION”

Assistir a uma videoanimação, como ser sujeito espectador de qualquer texto em semiose imagética, implica deparar-se com um projeto de sentido<sup>3</sup> da equipe autoral. A primeira tomada que escolhemos para iniciar a análise é a que mostra um jogo de olhares da personagem feminina. As fotos de pessoas (modelo da revista e porta retrato com foto dela com o namorado) funcionam como uma proposta da equipe autoral para o espectador da videoanimação.

Figura 1: Direcionamento do olhar na foto



Fonte: Videoanimação Reflexion (1:18)

<sup>3</sup> Uma das traduções de *rietchváia vólia* (речвая воля) nos textos do Círculo de Bakhtin.

Essa dimensão do olhar traz, no recorte aqui estabelecido, a questão do signo ideológico. Para Volóchinov (2017), signo ideológico, é dividido em duas partes: interno e externo, e é por meio dessas que é possível compreender a organização social dos indivíduos, em relação ao seu contexto de proximidade, em muitas das situações há o uso de um objeto para que seja possível representar a existência desse signo, como é o caso que observamos na imagem acima, em que o porta retrato ocupa uma posição centralizada, ou seja, de destaque, e é por meio dela que se torna possível analisar o signo ideológico existente na cena.

Signo ou signo ideológico [...] - dividem-se em signo interior (trenni znak) e signo exterior (vniéchni znak), sem traçar um limite preciso entre ambos. O signo interior é a vivência no contexto de um psiquismo individual, determinado por fatores biológicos e biográficos. O signo exterior existe em um sistema ideológico coletivo e surge no processo de interação entre indivíduos socialmente organizados. [...] O signo pode tanto refletir quanto distorcer a realidade. (GRILLO; AMÉRICO, 2017 in VOLOCHINOV, 2017, pp. 366-367)

No porta-retratos (figura 2, abaixo), temos a representação de um casal que faz parte do enredo da animação aqui analisada como personagens principais. Trata-se de um objeto de signo exterior uma vez que tal relação que ele demonstra se deu por meio de um processo de interação entre indivíduos socialmente organizados, os quais possuem ideias em comum, uma vez que são um casal. Porém, vemos que, enquanto a personagem feminina olha para a posição do fotógrafo que faz a foto, o personagem masculino olha em outra direção, como se aquilo tudo que ocorre naquele momento não tivesse significação para ele. Sendo assim, ao trazermos para o momento atual do curta, em que a personagem senta em sua mesa e olha a foto, temos o que ela pensa naquele momento por meio do signo interior ao refletir a vivência daquele momento, colocando em dúvida se seria necessário se alterar por meio de inúmeras maquiagens para viver algo parecido com o dia que é retratado na foto em cima da mesa.

Figura 2: A forma como o porta retrato se quebra

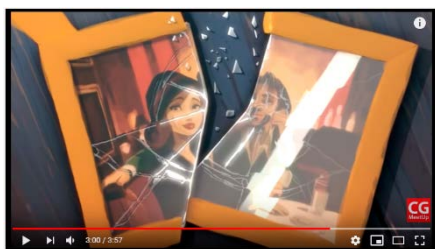


Figura 3: Gesto corporal do personagem



Fonte: Videoanimação Reflexion (3:00) e (3:14)

Na figura 3, acima, temos o personagem masculino realizando um gesto que podemos identificar como chamando outra pessoa de “louca”. Ao realizar essa ação, ele se coloca numa posição de normalidade em relação à namorada.

Figura 4: Ausência do reflexo da mão



Fonte: Videoanimação Reflexion (3:46)

Na figura 3, esse conflito entre o rapaz e a namorada (o fato de o namorado encontrar a namorada descomposta, atrasada) constrói-se em relação ao resultado (descomposição física da mulher) de um conflito interno da namorada (com a própria imagem no espelho<sup>4</sup>). Já a figura 4 indicia conflito semelhante em relação à imagem refletida no espelho (dessa vez, alusiva ao rapaz). Tais disparidades ocorrem em função de a constituição ser sempre intersubjetiva. O conflito não está nem inteiramente em mim, nem inteiramente no outro, mas na maneira como os valores do outro se incorporam aos meus valores, à minha imagem.

Diante do espelho, como destaca Bakhtin (2019, p. 54) há a “[...] dependência do outro homem [...] Estando na tangente do mundo, eu me vejo inteiramente dentro do mundo, assim como eu sou apenas para os outros.” O personagem se vê inteiramente, mas por trás de uma máscara, mediação que constitui sua identidade, sempre móvel e sempre construída na relação com o outro. No caso da videoanimação aqui analisada, o que desestabiliza o personagem feminino é essa tensa mediação, dado que o namorado chega *depois* da briga com a imagem do espelho. No entanto, enquanto personagem, o namorado também não escapa dessa mediação. Seu lugar no mundo é determinado pelo momento em que ele entra no quarto, pelo espaço que ocupa enquanto personagem que se sente no direito de julgar a namorada. Não deixa de ser uma crítica aos rituais socioculturais de representação de beleza e do papel da mulher nessa sobrecarga semiótica de beleza. Assim, o personagem masculino, embora em menor intensidade, encontra-se também submetido a padrões identitários de beleza.

Na cena que antecede o frame da figura 4, o personagem masculino luta consigo mesmo por meio de agressão física (para deter a posse do pote de creme) para a retomada

4 Na sequência de eventos da videoanimação há uma briga física entre a moça e sua imagem refletida no espelho. Disso resulta que a moça, que estava se arrumando para o encontro com o namorado não somente se atrasa, como fica toda descomposta. O rapaz não tem acesso às cenas da briga e só o que vê é a namorada com os cabelos desalinhados, a roupa rasgada, o ambiente com objetos quebrados. Tal visão dá a ele a sensação de que ela está se comportando como uma pessoa louca.

do seu lugar no mundo, pelo que supõe ser seu verdadeiro eu. Pode-se notar que há um dilema entre duas versões do personagem ao olhar o posicionamento dos olhos, que veem a mão chegando próxima ao rosto em um movimento violento como se não entendesse do que se trata tal ação e, principalmente, por quem é realizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões aqui suscitadas é possível notar a presença de recursos multissemióticos nos eventos comunicativos, aspecto que passa a exigir dos sujeito-aluno novas habilidades leitoras. A relação entre as formas semióticas verbais e não verbais presentes nos textos criaram novas possibilidades de se efetuar uma leitura crítica, fazendo surgir a necessidade de uma abordagem multissígnica na sala de aula, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, a proposta apresentada neste breve estudo buscou mostrar uma das formas de incrementar tecnologias digitais na sala de aula para a constituição de conhecimentos de forma inovadora. Da perspectiva aqui defendida, as ferramentas tecnológicas incitam a concepção de que o trabalho com o multissemiótico mostra-se como um caminho que pode transformar os alunos em leitores críticos, isto é, ativamente responsivos. O propósito do uso de recursos audiovisuais no ambiente escolar precisa servir como um elemento ilustrativo de formação e, sobretudo, de atualização dos educadores, de forma a garantir que a tecnologia seja inserida de fato no currículo escolar, e não vista apenas como um suplemento ou solução de todos os problemas que envolvem o processo de ensino.

Tivemos como proposta levantar alguns pontos na análise da videoanimação *Reflexions* a partir de uma perspectiva teórica de âmbito discursivo, que é o referencial teórico bakhtiniano. Uma contribuição esperada dessa discussão é que se tome um texto multissemiótico como a videoanimação e, que como qualquer texto, não seja considerado que tenha um conteúdo em si mesmo, como um portador de conteúdo, de sentidos. A construção das tomadas, os enquadramentos escolhidos, as cores, os cortes, entre tantos outros elementos, indiciam um diálogo entre uma arquetônica da equipe autoral e a arquetônica do espectador que receberá essa produção. Interagir com a peça audiovisual é mais do que decodificar significados que estão “depositados” nas imagens (como não é também fazer isso com relação aos signos verbais).

O trabalho em sala de aula não pode prescindir dessa constituição do gênero discursivo que pretende analisar. Debruçar-se sobre um texto (constituído por quaisquer semioses) é sempre dialogar com as arquetônicas nas quais foi concebido, considerando que há sempre um movimento enunciativo de alguém que se dirige, sempre, para outro alguém. O acontecimento desse diálogo é, também, sempre, uma (re)construção das identidades do leitor/espectador e do autor. Sem esse trabalho com os textos, assim, como na leitura em qualquer situação da vida, também a sala de aula corre o risco de

continuar sendo, muitas vezes, artificial e desinteressante. Aprendemos e vamos nos construindo como sujeitos e como identidades culturais e sociais a partir dos modos como o conhecimento se constrói em cada cultura, em cada momento e para cada sujeito. Essa é uma necessidade cognitiva, social, cultural e ética.

A partir dessas premissas, acredita-se que as reflexões apresentadas no decorrer deste artigo representem apenas o começo de um campo de estudo que necessita de mais aprofundamento teórico para sustentar novas discussões que envolvam a utilização de textos multissemióticos nas aulas de língua materna. Assim, espera-se que a introdução de estudos acerca do trabalho com textos multissemióticos no contexto escolar favoreça o letramento crítico e a constituição de sujeitos ativos no que tange o processo da atividade leitora, a fim de promover novos modos de significação dos textos que circulem na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. (1975). Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M.. O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 110p.
- FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; VIEIRA, M. S. P. Letramento multi-modal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. In: BORGES, R. R. (Org.). #Sou+ tec: ensino de língua(gem) e literatura. Campinas: Pontes, 2015, p. 69-86.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LE BRETON, David. Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Trad: Tereza Frazão. Lisboa: Miosótis, 2004.
- LIMA, E. A. Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. 2015. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- NEIRA, A. C. Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas. Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.
- PLANKTOON. Reflexion. USA: Animated Short Film HD. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NjqtjuvuRTE>. Acesso em 09 de jun. de 2019.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- TEIXEIRA, G. A.; BASTOS, M. C. Videoanimação Vida Maria: A Constituição do Sujeito Feminino. In: FERREIRA, H. M.; DIAS, J.; VILLARTA-NEDER, M. A. (Org.). O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019, v. 1, p. 159-178.



- VIEIRA, J; SILVESTRE, C.. Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.
- VILLARTA-NEDER, M.A.; RAGI, T .R.; CASTRO, K.; Videoanimação Reflexion: a construção da identidade feminina a partir da problemática do padrão de beleza. In: FERREIRA, H. M.; DIAS, J.; VILLARTA-NEDER, M. A. (Org.). O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019, v. 1, p. 179-193.
- VOLÓCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problema fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do russo, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017

## A utilização de memes nas aulas de língua portuguesa: da descontração ao pensamento crítico

Guilherme Melo  
whymelo@hotmail.com

Ilsa Vieira do Carmo Goulart  
ilsa.goulart@ufla.br

### RESUMO

O presente capítulo objetiva apresentar e discutir as possibilidades do trabalho com o meme nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, em virtude de seu caráter multissemiótico desse gênero, possibilitando, assim, uma ampliação de habilidades de leitura de textos que circulam no cotidiano social. Levando-se em consideração a grande circulação dos memes nos meios digitais, é possível que o professor utilize um recurso extremamente presente no cotidiano dos estudantes para fugir do habitual ensino pautado no uso de lápis e caderno para cópia de matérias, passando a produzir, então, aulas mais dinâmicas. Desse modo, poderão ser exploradas questões como a leitura, a interpretação e compreensão de textos, além da apresentação e discussão do humor e dos valores socioculturais presentes nesse gênero discursivo. Para tanto, além de problematizar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil pautado no estudo dos gêneros discursivos, apresentamos um breve estudo acerca do gênero meme e de suas potencialidades para o processo de leitura. Dessa maneira, para fundamentar o trabalho, inicialmente são utilizados os estudos de Blackmore (1999), Dawkins (2007) e Souza (2013) no que se refere ao cerne conceitual do termo “meme” e, posteriormente, os trabalhos de Antunes (2009) e Xavier (2006), os quais abordam, respectivamente, os gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa voltado para a leitura e a escrita e a multimodalidade. Assim sendo, a incorporação dos memes nas aulas de língua portuguesa, se realizada de maneira teoricamente orientada, pode favorecer práticas de ensino, que, efetivamente, possam contribuir para a formação de alunos críticos e capazes de se posicionar eticamente perante os textos que circulam na sociedade da informação.

### PALAVRAS-CHAVE

Cibercultura; Ensino; Língua Portuguesa; Memes

### RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo presentar y discutir las posibilidades de trabajar con el género meme en las clases de lengua portuguesa, especialmente debido a su carácter multisemiótico y multimodal, lo que permite una expansión de las habilidades de lectura de textos que circulan en la vida social diaria. En este sentido, considerando su gran circulación en los medios digitales, es posible que el maestro utilice un recurso extremadamente presente en la vida diaria de los estudiantes para escapar de la enseñanza habitual basada en el uso de lápices y cuadernos, comenzando a producir, luego clases que cautivan más la atención de los estudiantes. Por lo tanto, se pueden explorar temas como la lectura, la interpretación y la comprensión de textos, así como la presentación y discusión del humor y los valores socioculturales presentes en este género discursivo. Por lo tanto, además de problematizar la enseñanza de la lengua portuguesa en Brasil vinculada a los géneros discursivos, presentamos un breve estudio sobre el género meme y sus potencialidades para el proceso de lectura. Por lo tanto, para apoyar el trabajo, inicialmente se utilizan los estudios de Blackmore (1999), Dawkins (2007) y Souza (2013) con respecto al núcleo conceptual del término "meme" y, más tarde, los trabajos de Antunes (2009) y Xavier (2006), que abordan, respectivamente, los géneros discursivos y la enseñanza de la lengua portuguesa centrada en la lectura y la escritura y la multimodalidad. Por

\* Graduando em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista desde 2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPEs/UFLA) - Língua Portuguesa. Membro do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa/UFLA)

\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2009). Especialista em Psicopedagogia pela UCB (2005). Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade Federal de Lavras

lo tanto, la incorporación de memes en las clases de portugués, si se lleva a cabo de manera orientada teóricamente, puede favorecer las prácticas de enseñanza, lo que puede contribuir efectivamente a la formación de estudiantes críticos que puedan posicionarse éticamente antes de que los textos circulen en sociedad de la información.

#### **PALABRAS CLAVE**

Cibercultura; Docencia; Lengua Portuguesa; Memes

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

**A**s demandas contemporâneas, alavancadas pelas evoluções tecnológicas, têm promovido cada vez mais a ampliação de culturas e ciberculturas em diversos lugares do mundo. Com isso, surge a necessidade de se lidar com as diferentes formas de linguagem advindas dessas diferentes culturas, sobretudo, no que diz respeito ao ambiente escolar, grande responsável pela formação de indivíduos que atuem criticamente na sociedade.

Considerando tamanha responsabilidade em relação ao papel da escola, as aulas de língua portuguesa surgem, então, como um espaço ideal para a realização de um ensino que se volte para o estudo da linguagem no que se refere aos diferentes gêneros discursivos presentes na sociedade. Nesse aspecto, o trabalho com a multimodalidade — entendido para Xavier (2006) como uma prática comunicativa presente em um texto que utiliza múltiplas modalidades da linguagem, tais como a verbal e a não-verbal — e com a multisssemiose apresentam-se como indispensáveis didaticamente, posto que estudar a linguagem atualmente sem considerar o contexto semiótico pode se tornar um problema. Com esse trabalho, então, há uma preparação para que os alunos estejam aptos a participarem ativamente na vida social.

Nesse sentido, é preciso reavaliar as metodologias de ensino adotadas por escolas do país, uma vez que esse ambiente por vezes é marcado por um ensino descontextualizado e que não explora os sentidos e as implicações socioculturais dos usos da língua, o que resulta no “[...] declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

Ainda sobre isso, é preciso ter em mente que as tecnologias digitais vêm com um impacto significativo ao “engendrar novas formas de comunicação através dos diferentes recursos que elas mobilizam” (SOUZA, 2014). Consequência dessa evolução tecnológica, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de se repensar o ensino de modo a uni-lo com a tecnologia, aproveitando o que há de melhor nela. Para tanto, fazem-se necessárias novas formas de ensino e aprendizagem, o que se apresenta como um desafio para o corpo docente, posto que lidar com alunos da era digital requer inovações, de modo a trabalhar de maneira conjunta as linguagens proliferadas no meio tecnológico e conteúdos

exigidos pela carga horária escolar.

Dessa maneira, é importante que se considere ainda a relação existente entre linguagem, tecnologia e práticas sociais, conforme sugere Souza (2014). Assim, é possível dizer que as inter-relações sociocomunicativas entre os sujeitos acabaram por promover uma modificação no sentido de língua, que passou de um conjunto de signos a um fenômeno social, sobretudo por carregar histórias e produções culturais de diferentes povos.

Neste trabalho, buscamos apresentar e discutir as possibilidades do trabalho com o gênero meme nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, em virtude de seu caráter multissemiótico e multimodal, possibilitando, assim, uma ampliação de habilidades de leitura de textos que circulam no cotidiano social. Acreditamos que esse gênero é capaz de desenvolver competências linguístico-discursivas nos alunos por se tratar de um elemento muito presente no cotidiano. Soma-se a isso, também, a capacidade de o meme materializar discursos sob formas de diferentes textos, sejam verbais, sejam não-verbais, o que o torna ainda mais interessante para ser estudado.

Por meio da cibercultura, novas formas de comunicação têm entrado em vigor na sociedade. Nesse cenário, os memes ganham destaque por “disseminar ideologias vinculadas a discursos propagados diariamente em redes sociais da Internet” (SOUZA, 2014), sejam positivas, sejam negativas. Desse modo, é possível encarar o meme como dotado de duas faces: por um lado, é utilizado para a construção de um humor positivo e saudável, por outro, serve para a construção de um humor negativo, que por vezes propaga questões que necessitam ser combatidas socialmente, como o racismo, a homofobia, a gordofobia etc.

Além dos objetivos anteriormente já ditos para a criação desse texto, soma-se a eles a necessidade de se promover um trabalho interdisciplinar de modo a colocar o aluno como protagonista na sala de aula. Conforme exigem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), é preciso que se trabalhe para além de conteúdos meramente gramaticais em aulas de Língua Portuguesa, que passem a valorizar mais a linguagem humana que, cada vez mais, se prolifera e expande com as tecnologias digitais. Por que não promover, então, um ensino que contemple a língua e a linguagem, de modo a aliá-lo à tecnologia? A respeito disso, Antunes (2009) aponta:

Trazer para o entendimento dos professores princípios teóricos, consistentes e bem fundamentados, explicitar teorias que possam alimentar seus debates e reflexões pode promover uma intervenção mais significativa da escola. (ANTUNES, 2009, p. 14).

Em termos sequenciais, este texto está organizado da seguinte maneira: primeiro, problematizamos o ensino de Língua Portuguesa no Brasil pautado nos gêneros discursivos. Em seguida, partimos para a definição e surgimento do gênero *meme* e da *Memética*, abordando também qual pode ser a influência desse gênero no processo de ensino-

aprendizagem, se trabalhado de maneira teoricamente orientada. Por fim, apresentamos uma análise de dois *memes* encontrados em *websites* diversos, de modo a demonstrar como esse conteúdo pode ser trabalhado pelos docentes nas aulas de Português.

## **PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL PAUTADO NA TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS**

O atual cenário da educação no Brasil encontra-se em uma situação preocupante, sobretudo, pelo distanciamento que geralmente ocorre entre professores e alunos nos vários níveis de escolaridade. Nas aulas de Língua Portuguesa não é diferente, na maioria das vezes, com um ensino descontextualizado, enfadonho e voltado quase unicamente para a gramática da língua. Com isso, tem-se cada vez mais uma dificuldade do docente em ensinar conteúdos que corroborem para a formação desses alunos como cidadãos, de modo que possam agir criticamente na sociedade. Assim, inúmeras dificuldades relacionadas à leitura e à escrita vêm à tona, como aponta Antunes (2009):

E, como saldo final, fica a disseminação hegemônica da “ideologia da incompetência”, isto é, a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, não sabem escrever (nem conseguem aprender); enfim, não conseguem resolver, com êxito, as tarefas comunicativas do dia a dia. (ANTUNES, 2009, p. 35).

Nesse sentido, no que diz respeito à função do professor, é preciso que haja um redimensionamento de seu papel social. Normalmente, tem-se a noção instaurada, para muitos indivíduos, que o professor se resume àquele que tem todo e qualquer conhecimento. Entretanto, essa noção equivocada precisa ser revista, pois diferente do que normalmente se afirma, o professor não sabe de tudo; ele também está em um constante processo de aprendizagem, tal como os alunos. Assim, esse desenvolvimento em relação ao processo de ensino-aprendizagem precisa ser realizado de maneira conjunta entre o professor e os alunos, pois o que deve acontecer não é uma mera transferência unilateral de conhecimentos de um sujeito para o outro, mas uma troca do que se sabe. O papel do professor é, portanto, o de um mediador que ensina e aprende com os alunos, em uma escola voltada para a formação de cidadãos, com práticas inovadoras.

No que se refere a essas práticas inovadoras, surge a possibilidade de trabalho com o gênero *meme* ao âmbito escolar, por exemplo, com o intuito de problematizar questões socialmente relevantes, que fazem parte do cotidiano e da cultura dos alunos, a fim de contribuir para a construção do senso crítico destes, sobretudo, no que diz respeito ao uso do humor por meio dos *memes* como uma ferramenta para se conhecer e problematizar questões histórico-culturais.

Assim, as aulas de Português não devem ser encaradas como meras aulas de gramática, por exemplo, uma vez que, conforme afirma Antunes (2009, p. 13), “uma língua

é muito mais que uma gramática. Muito mais, mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática”. É preciso que se promova um ensino que de fato consiga alfabetizar e contribua com o letramento dos alunos de modo que amplie suas competências de uso da língua (fala, escrita, leitura etc.).

Para a realização desse ensino, então, surgem os gêneros do discurso, que embora inicialmente estudados por Bakhtin (1979/2003, p. 262), podem ser também aplicados ao ensino, conforme sugerem teoricamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A respeito dos gêneros do discurso, Bakhtin os define como tipos relativamente estáveis de enunciados que auxiliam no processo de comunicação entre os sujeitos. Mais especificamente, é possível dizer que “[...] os materiais pelos quais atuamos verbalmente constituem gêneros e, como tais, são produzidos conforme padrões mais ou menos típicos, esses também definidos culturalmente. É assim que, pelas convenções que se estabelecem num dado momento, uma carta difere de um relatório, um editorial difere de uma notícia.” (ANTUNES, 2009, p. 38). Dessa maneira, eles se caracterizam como sendo relativamente estáveis porque a estrutura pode ser intencionalmente alterada em função de determinados propósitos comunicativos.

Com o ensino de Língua Portuguesa aliado os gêneros discursivos, então, os alunos tendem a compreender que ela vai muito além de simples classificações, regras estáveis e nomenclaturas. Conforme Antunes (2009):

tem-nos ocorrido, assim, que ensinar uma língua – português, por exemplo –, desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos alunos – em função de competências sociais ainda mais amplas – pode tornar-se produtivo se o ensino é ensino do português dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes. (ANTUNES, 2009, p. 39).

Entre os inúmeros gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade, destacamos o *meme*, que se caracteriza por utilizar de uma linguagem humorística para transmitir alguma mensagem, podendo ela ser reflexiva ou não, seja por meio de fotos, vídeos, frases, sons ou mesmo junções de algumas dessas características.

Para além de imagens e outros conteúdos digitais, pode-se dizer que os *memes* “têm a ver principalmente com comentários, postagens de fotos, vídeos, paródias que são comumente relacionados a notícias do cotidiano provenientes em grande parte de outros canais midiáticos, sendo estes a televisão, os jornais impressos e o rádio” (SOUZA, 2013, p. 131). Hoje, encontram-se na internet até mesmo sites especializados nesse gênero discursivo, tal como o Museu de Memes, um projeto de pesquisa, extensão e inovação da Universidade Federal Fluminense (UFF), ministrado por estudantes da própria universidade, que convertem esse tipo de arquivo em objeto de pesquisa científica.

Conforme afirma Souza (2013), o termo “*meme*” foi empregado pela primeira vez em 1976 por Dawkins em seu livro *The Selfish Gene*. Em primeira instância, o termo foi

utilizado para se referir a “uma unidade de transmissão cultural, ou unidade de imitação” (DAWKINS, 2007, p. 330), porém, algum tempo depois, estudiosos em diferentes lugares no mundo se dedicaram à *Memética* (ciência que estuda os *memes*) e passaram a discordar dessa definição. Ainda que não haja um consenso entre eles, muitos acreditam que o *meme* vai além de uma simples imitação, sendo caracterizado principalmente pelo humor e por ter uma força expressiva quanto à evolução cultural. Para Blackmore (1999, p. 65), por exemplo, “os *memes* são histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação”.

Tomando como fonte de análise as definições de Blackmore (1999) e Dawkins (2007), então, é possível afirmar que o cerne conceitual do termo *meme* possui relação direta com a ideia de transmissão ou mais especificamente, de acordo com Dawkins (2007), com a replicação. Isso se dá justamente pelo fato de a palavra “*meme*” ser uma redução da palavra “*mimeme*”, inicialmente utilizada para fazer menção a esse “gene da cultura”. Os *memes* possuem grande poder de influência ao moldar “nossa evolução cultural através de ideias copiadas de indivíduo para indivíduo” (SOUZA, 2014).

## OS MEMES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diante dos avanços tecnológicos, tem-se a possibilidade, então, de que o docente trate os alunos como protagonistas no ambiente escolar, percebendo-os como reais construtores de saberes significativos.

Com isso, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propomos a seguir alguns procedimentos a respeito de como o gênero *meme* pode ser trabalhado em sala de aula.

Figura 1: Meme de Fernanda Lima com frase racista.



Fonte: <http://encurtador.com.br/ay269>

A figura 1 representa um *meme* que utiliza a imagem da apresentadora e atriz

Fernanda Lima para propagar uma frase racista em redes sociais, associando o trabalho de limpeza aos negros, por ambos serem vistos para algumas pessoas como inferiores na sociedade. Nesse sentido, essa imagem pode ser utilizada em sala de aula de modo a mostrar para os alunos o lado negativo dos *memes*, uma vez que eles podem ser criados por qualquer pessoa e por qualquer razão, inclusive para fomentar discursos de ódio.

Ainda a seu respeito, podem ser desenvolvidas questões ligadas ao combate ao racismo, uma vez que documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b) e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2004, 2005) tornam obrigatório nas escolas de todo o país a realização de um ensino que aborde assuntos relativos à pluralidade cultural e à diversidade étnico-racial. Assim, se teoricamente orientado, há a possibilidade de o docente tratar de conteúdos diversos em sala de aula, tais como o que é o racismo e a legitimação e os discursos étnico-normativos que infelizmente estão presentes na sociedade, necessitando desarticulação.

Além disso, há a possibilidade de se discutir com os alunos a respeito da utilização da imagens de outras pessoas para espalhar uma ideia (no caso, racista), o que contribui não só para a difamação de sua imagem, mas que também se configura como um crime, segundo o artigo 20 do Código Civil, que protege o direito de imagem de cada indivíduo. Soma-se a tudo isso a possibilidade de o docente realizar em sala de aula uma discussão a respeito de ideias e expressões que solidificam o preconceito e por vezes são normalizadas, tais como a afirmação de que serviços de limpeza devem ser delegados a pessoas negras.

Com essas possibilidades de trabalho, o intuito deve ser levar os alunos a reconhecer recursos verbais e não verbais presentes no *meme* em questão, assim como auxiliá-los no processo de relacionar temas, ideias e recursos linguísticos. A respeito dos recursos linguísticos empregados para a construção desse *meme*, é possível ainda que se discuta qual o real significado de humor, uma vez que embora a tendência do *meme* seja fazer as pessoas rirem, todo o conteúdo se apresenta como um crime. Assim, que tipo de humor é esse que, para promover o riso de alguns, difama a imagem de outros?

Figura 2: Meme que se apresenta como uma cantada.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/192388215317598784/?lp=true>

A figura 2 aborda um conteúdo híbrido, uma vez que mistura o gênero cantada



com o gênero *meme*. A respeito dele, é interessante notar e discutir o caráter criativo e bem-humorado do *meme*, que pode ser trabalhado com os estudantes de modo a mostrá-los essa possibilidade do gênero se apresentar como híbrido, obviamente a depender das intenções de seu produtor e/ou replicador. Essa hibridização, segundo Marcuschi (2011), é muito corriqueira no cotidiano social, podendo ser caracterizada pela junção de dois ou mais gêneros para auxiliar no processo de interação entre sujeitos.

Para a compreensão do texto, é preciso que se tenha conhecimento de mundo acerca do que foi a Queda da Bastilha, um evento de enorme significado simbólico, ocorrido em 14 de julho de 1789, num contexto de agitação política, social e econômica na França. Nesse sentido, caso os alunos não tenham conhecimento histórico para auxiliar na construção de significação para esse *meme*, o professor pode partir para uma aula que remonte a esse acontecimento, abordando seus principais impactos na sociedade. Além disso, também é possível que se desenvolvam outros trabalhos interdisciplinares a partir dessa temática em parcerias com professores de outras áreas, como os de História e Artes.

A partir daí, é possível que se desenvolva um debate na turma a respeito do que para ser considerado um *meme*: a presença de humor, o fato de remontar a algo socialmente conhecido, a utilização ou não de imagens e quais os tipos normalmente mais empregados *etc.* Também, tomando-o como exemplo, é possível que retextualizações (novas criações) a partir desse *meme* sejam feitas em sala de aula, de modo a (re)descobrir o processo de criação desse gênero discursivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a intensa disseminação dos memes, buscamos demonstrar possibilidades de trabalho com esse gênero discursivo no âmbito da Língua Portuguesa. Para tanto, é importante que o docente não negligencie o fato de que novas linguagens se proliferarem na contemporaneidade e, junto as elas, surgem novos gêneros discursivos. Assim, o trabalho com o gênero *meme*, com seu conteúdo que normalmente se apresenta como multissemiótico, pode ser implementado em sala de aula como uma forma de tratar com os alunos, de modo dinâmico, temas tidos como habituais socialmente. Além disso, merece destaque a presença marcante do humor, que auxilia significativamente no processo de construção de sentido, que pode mobilizar a atenção e o interesse dos alunos. Por meio desse gênero, então, o professor pode mostrar aos estudantes que eles estão inseridos no ambiente escolar para além da posição de receptores de conhecimentos, desenvolvendo neles, ainda, competências linguístico-discursivas. Nesse sentido, é preciso que o docente os trate como reais protagonistas no processo de construção de sentidos, dando espaço para sua criatividade e interpretação. Com essa mudança de perspectiva, os estudantes sentirão que estão de fato aprendendo, e melhor, a partir de algo que faz parte de seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BLACKMORE, Susan. The meme machine. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAWKINS, Richard. O gene egoísta. Trad.: Rejane Rubino. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes em aulas de português no ensino médio: Linguagem, produção e replicação na cibercultura. Revista Philologus, Ano 20, N.º 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFeFiL, set/dez 2014.
- SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. Vértices, Campos dos Goytacazes, vol. 15, n. 1, p. 127-148, 2013.
- XAVIER, Antonio Carlos. Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa. Catanduva: Rêspel, 2006.

## “Isso é tão Black Mirror”: investigações sobre o uso das realidades aumentada (RA) e virtual (RV) nas aulas de língua portuguesa

Vítor Ferreira  
Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Brasil  
vitor.nunes@estudante.ufla.br

Jaciluz Dias  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Brasil  
jaciluzdias@gmail.com

### RESUMO

A expressão que dá título a este trabalho tem sido utilizada para se referir ao uso de tecnologias digitais, fazendo menção à série britânica de ficção científica que aborda as implicações éticas de inovações tecnológicas que poderão ser utilizadas em um futuro próximo. A presença cada vez mais constante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na realidade influencia, também, a educação, fazendo com que os métodos atuais de ensino precisem ser atualizados, para que o processo de aprendizagem se torne mais atrativo para o aluno. Assim, o professor e a escola podem incluir dispositivos inovadores em suas práticas, utilizando, por exemplo, smartphones associados às realidades aumentada (RA) e virtual (RV). Considerando esse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo apresentar e analisar os resultados de um levantamento feito junto a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic), ambos de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando a RA e a RV, sobre suas potencialidades e sobre os fatores que dificultam esse desenvolvimento. Para tanto, utilizou-se como procedimentos metodológicos: primeiramente, uma revisão bibliográfica e webliográfica, a fim de fundamentar teoricamente a pesquisa, sistematizando conceitos basilares como os de RA e RV (FIALHO, 2018; KIRNER; SISCOOTTO, 2007) e sua aplicação no âmbito educacional (ALMEIDA; SANTOS, 2015; ANAMI, 2013; MARTINS; GUIMARÃES, 2012). Em seguida, tendo como sujeitos os participantes do Pibid e do Piblic da UFLA, foi aplicado um questionário eletrônico, a fim de se identificar quais eram as demandas de futuros professores e de docentes da educação básica, em relação ao uso da RA e da RV nas aulas de língua portuguesa. Sabendo-se que a RA e a RV já são utilizadas em várias áreas, como medicina, arquitetura e publicidade, a análise dos dados coletados permitiu investigar como elas podem contribuir também com a educação. Estudos como os de Almeida e Santos (2015) indicam que os usos da RA e da RV têm boa aceitação por parte do professor e contribuem para melhorar o aprendizado dos alunos. Mas, como aponta Fialho (2018), para que essa melhoria ocorra, deve haver uma integração conveniente entre o currículo e a tecnologia utilizada como ferramenta de apoio. Os dados coletados serviram, então, de suporte para comprovar se essa concepção se aplicava, também, às práticas escolares dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Assim, chegou-se a algumas considerações, entre as quais se destaca que o uso de tecnologias digitais pode contribuir benéficamente para o ensino. Nota-se, então, que o universo de Black Mirror parece não estar tão distante como parece.

### PALAVRAS-CHAVE

tecnologias digitais; realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV); ensino de língua portuguesa

## RESUMEN

La expresión que da título a este trabajo se ha utilizado para referirse al uso de tecnologías digitales, haciendo referencia a la serie británica de ciencia ficción que aborda las implicaciones éticas de las innovaciones tecnológicas que se pueden utilizar en el futuro cercano. La presencia cada vez más constante de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en la realidad también influye en la educación, haciendo que los métodos de enseñanza actuales deban actualizarse, para que el proceso de aprendizaje sea más atractivo para el estudiante. Por lo tanto, el maestro y la escuela pueden incluir dispositivos innovadores en sus prácticas, utilizando, por ejemplo, teléfonos inteligentes asociados con realidades aumentadas (RA) y virtuales (RV). Teniendo en cuenta este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo presentar y analizar los resultados de una encuesta realizada entre los participantes del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) y del Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic), ambos de Lengua Portuguesa, de la Universidade Federal de Lavras (UFLA), sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas utilizando RA y RV, sobre sus potencialidades y sobre los factores que dificultan este desarrollo. Para este fin, se utilizaron procedimientos metodológicos: primero, una revisión bibliográfica y webiográfica, con el fin de basar teóricamente la investigación, sistematizando conceptos básicos como RA y RV (FIALHO, 2018; KIRNER; SISCOOTTO, 2007) y su aplicación en ámbito educativo (ALMEIDA; SANTOS, 2015; ANAMI, 2013; MARTINS; GUIMARÃES, 2012). Luego, teniendo como sujetos a los participantes de Pibid y Piblic de UFLA, se aplicó un cuestionario electrónico para identificar cuáles eran las demandas de los futuros maestros y de los maestros de educación básica, en relación con el uso de RA y RV en clases de lengua portuguesa. Sabiendo que RA y RV ya se utilizan en varias áreas, como la medicina, la arquitectura y la publicidad, el análisis de los datos recopilados nos permitió investigar cómo también pueden contribuir a la educación. Estudios como Almeida y Santos (2015) indican que los usos de RA y RV son bien aceptados por el maestro y contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Pero, como señala Fialho (2018), para que se produzca esta mejora, debe haber una integración conveniente entre el plan de estudios y la tecnología utilizada como herramienta de apoyo. Los datos recopilados sirvieron de apoyo para demostrar si esta concepción también se aplicaba a las prácticas escolares de los sujetos involucrados en esta investigación. Así, se alcanzaron algunas consideraciones, entre las cuales se destaca que el uso de tecnologías digitales puede contribuir beneficiosamente a la enseñanza. Tenga en cuenta, entonces, que el universo Black Mirror no parece ser tan distante como parece.

## PALABRAS CLAVE

tecnologías digitales; realidad aumentada (RA) y realidad virtual (RV); enseñanza del idioma portugués

## INTRODUÇÃO

O título deste trabalho se inspirou na série britânica de ficção científica *Black Mirror*, lançada em 2011, que aborda o uso crescente das tecnologias digitais e as implicações éticas de inovações tecnológicas que poderão ser utilizadas pelos seres humanos em um futuro próximo. O seriado é um exemplo do uso cada vez mais constante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na realidade. Nem todas as ferramentas da série já fazem parte do cotidiano, mas a obra de ficção mostra que um dia isso pode acontecer e que esse futuro já começou.

Tecnologias impensáveis no passado são comuns na atualidade e isso se estende ao campo da educação. Por isso, é necessária a alteração dos atuais métodos de ensino, para que os processos de ensino e de aprendizagem se tornem mais atrativos e mais eficazes para o aluno. Nessa direção, o professor e a escola podem incluir dispositivos inovadores em suas práticas, utilizando, por exemplo, smartphones associados à realidade aumentada (RA) e à realidade virtual (RV), permitindo que os processos de produção de sentidos sejam redimensionados em uma perspectiva dos usos sociais da linguagem, de modo que a utilização das tecnologias possa contribuir para a ampliação de habilidades de leitura e produção textual dos alunos.

Nesse sentido, o presente artigo elegeu como objetivo precípua apresentar e analisar os resultados de um levantamento feito junto a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic), ambos de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando a RA e a RV, sobre suas potencialidades e sobre os fatores que dificultam esse desenvolvimento.

Com base nos dados coletados, embora considerando a complexidade do processo de desenvolvimento de aplicações para o uso de RA e RV, é necessário um amplo estudo sobre esse tema, já que o sistema educacional ainda possui limitações que podem interferir no ensino de língua portuguesa. Dessa forma, experiências que contemplem o uso de RA e RV podem iluminar novas práticas pedagógicas e aventar possibilidades de inovações capazes de dinamizar as atividades de ensino e de mobilizar aprendizagens mais significativas.

## **REALIDADE AUMENTADA (RA) E REALIDADE VIRTUAL (RV): INCLUSÃO DAS TIC NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

Os computadores começaram a chegar ao Brasil na década de 1950, por meio da importação de máquinas de países em que a tecnologia estava mais avançada, como os Estados Unidos. Os computadores de grande porte eram utilizados por empresas, universidades e, também, por órgãos governamentais. Nessa época, os computadores eram utilizados apenas para realizar operações básicas, como adição, multiplicação, subtração e divisão. Anos mais tarde, os computadores passaram a ser produzidos no Brasil e eram encontrados em lojas, principalmente as de cama, mesa e banho (COLOMBO, 2009).

Somente na década de 1990 é que o uso de computadores pessoais aumentou. Com esse aumento e, logo depois, a chegada da internet (discada) ao Brasil, tornou-se possível deixar de lado a máquina de escrever e começar a utilizar computadores. Isso fez com que os textos produzidos tivessem uma qualidade maior, pela possibilidade de se apagar, recortar, alterar, copiar e colar trechos de textos. Acompanhando essa evolução, como explicam Kirner e Siscoutto (2007), a realidade aumentada (RA) surgiu, também na década de 1990, permitindo a sobreposição de objetos de ambientes virtuais no ambiente físico, por meio de algum dispositivo tecnológico.

Apesar dos muitos avanços na área de informática, nem sempre a educação acompanha e utiliza as tecnologias digitais contemporâneas. É preciso atentar-se a essa evolução, para que o ensino não se configure como um processo desmotivante para os alunos. Nesse contexto, conforme postulam Almeida e Santos (2015), uma alternativa é usar a RA, para contribuir para o aprendizado, despertando o interesse dos alunos.

Com a RA, há uma integração entre os ambientes real e virtual, dando uma nova dimensão ao que se está observando. É possível visualizar esse tipo de realidade utilizando um dispositivo móvel, como um celular ou tablet, mas há registros de que a técnica já foi

utilizada também em computadores. Por isso, conforme Kirner e Siscoutto (2007, p. 5), “a realidade aumentada vem sendo considerada uma possibilidade concreta de vir a ser a próxima geração de interface popular, a ser usada nas mais variadas aplicações em espaços internos e externos”.

A RA vem sendo muito usada em diversas áreas, como arquitetura, turismo, educação, medicina, treinamentos militares, videogames etc. Um exemplo da popularização da RA é o jogo *Pokémon Go* (Figura 1), em que ocorre uma sobreposição dos personagens no ambiente real. Percebe-se, com isso, que a convergência tecnológica e o desenvolvimento de interfaces “estão apontando para a nova geração de interfaces computacionais baseadas em realidade aumentada para uso nas mais variadas áreas” (KIRNER; SISCOOTTO, 2007, p. 6).

Figura 1: imagem de um smartphone com o aplicativo Pokémon Go, demonstrando a RA.



Fonte: [https://assets.b9.com.br/wp-content/uploads/2018/05/shutterstock\\_450974281-1280x720.jpg](https://assets.b9.com.br/wp-content/uploads/2018/05/shutterstock_450974281-1280x720.jpg). Acesso em: 20 dez. 2019.

Existem vários pontos positivos que estimulam o uso da RA na educação, conforme aponta Anami (2013), como a possibilidade de adaptação do conteúdo virtual. Além disso, o mundo virtual é capaz de mostrar uma atividade, elemento ou comportamento que não seja representável no mundo real, em um tempo hábil e sem gerar riscos para o usuário. Anami (2013) descreve várias vantagens para o uso da RA, como: envolver, estimular e motivar os estudantes; viabilizar a execução e a visualização de experiências e conceitos abstratos não representáveis no mundo real; melhorar a colaboração entre estudantes e educadores; promover a criatividade e a imaginação; ajudar na participação do aluno no processo de aprendizagem, permitindo que ele possa adaptá-lo a seu ritmo; e criar um ambiente de aprendizado autêntico, adequado a vários estilos de aprendizagem.

Já com a realidade virtual (RV), há uma total imersão do usuário, por meio de displays montados sobre a cabeça (*head-mounted displays*), e ocorre uma total separação do mundo real. Essa realidade requer gráficos mais realistas e, para que seja possível interagir com o ambiente virtual, é necessário que o dispositivo possua sensores específicos. Há diversas tecnologias que permitem utilizar a RV, como *Oculus Rift*, *HTC Vive* e *Sony*

*Morpheus*, que podem não ser acessíveis ao público geral, devido ao seu custo elevado e à necessidade de computadores com alto poder de processamento. No entanto, há dispositivos mais acessíveis, como o *Google Cardboard* (Figura 2), que torna possível criar um dispositivo de visualização de RV com papelão, lentes e ímãs, ao qual é acoplado um smartphone.

Figura 2: Google Cardboard.



Fonte: <https://blogdoiphone.com/2016/09/google-lanca-aplicativo-cardboard-camera-para-ios/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Um exemplo de uso da RV com o *Google Cardboard* é por meio do aplicativo *Street View*, do Google. Colocando o dispositivo diante dos olhos, é possível visitar pontos turísticos e interagir, apenas movendo a cabeça. A RV estimula vários sentidos para enriquecer a experiência do usuário, como a visão, que costuma ser preponderante em aplicações de realidade virtual, mas também o tato (utilizando luvas) e audição (utilizando fones de ouvido), como descrito por Kirner e Siscoutto (2007).

Para fazer uma diferenciação entre as realidades aumentada e virtual, Fialho (2018) toma como base o nível de imersão do usuário. Os usuários de RA continuam em contato com o mundo real e interagem com objetos virtuais que estão em torno deles. Já os usuários de RV estão isolados do mundo real e imersos totalmente em um mundo fabricado, tornando possível fazer uma analogia como: ver um aquário (usuários de RA) versus fazer um mergulho (usuários de RV).

Há diversos desafios para se implementar RA e RV de maneira efetiva nas escolas. Como mostrado por Martins e Guimarães (2012), os laboratórios presentes nas escolas do Brasil geralmente são compostos por computadores com hardware e software defasados. É válido ressaltar que essas escolas, em sua quase totalidade, não dispõem de recursos financeiros para a compra de softwares e dispositivos, tais como luvas, joysticks, capacetes - que permitiriam que as aulas se tornassem mais dinâmicas e motivadoras. A essas dificuldades se somam, ainda, o despreparo de pessoas que gerenciam esses laboratórios, bem como a falta de capacitação de professores para o uso de tecnologias digitais.

Com a RA e a RV, as possibilidades de inserção de recursos semióticos dinamizam o processo de leitura de textos constituídos por palavras, imagens, sons, movimentos e cores, o que propicia uma interação mais ativa e, por conseguinte, aprendizagens mais efetivas. A utilização de RA e RV pode favorecer a formação de sujeitos que saibam fazer bom uso da diversidade de técnicas e informações em ambiente digital. O estudo de textos diversificados e a exploração dos projetos de sentidos pode permitir um enfrentamento da complexidade inerente ao processo de organização dos textos que circulam na sociedade da informação, bem como a formação de leitores proficientes.

## **METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

O trabalho pautou-se em uma metodologia qualitativa dividida em duas partes. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica e webliográfica, a fim de fundamentar teoricamente a pesquisa, sistematizando conceitos basilares como os de RA e RV e sua aplicação no âmbito educacional, conforme explicitado na seção anterior.

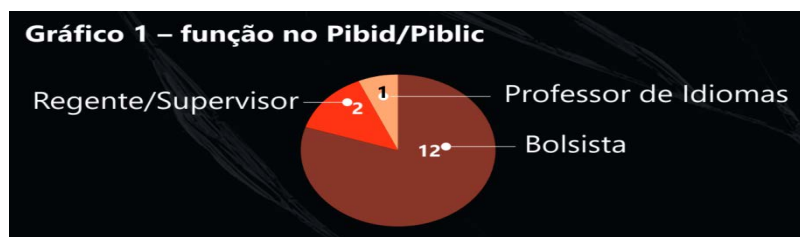
A segunda parte da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário on-line utilizando a plataforma de Formulários do Google. Foram elaboradas 20 perguntas, tanto de múltipla escolha quanto dissertativas, sobre as demandas e os usos de RA e RV em aulas de língua portuguesa. A pesquisa teve como público os participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic), ambos de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada em Minas Gerais, Brasil.

O objetivo das perguntas foi fazer um levantamento e investigar se os sujeitos da pesquisa já faziam uso de RA e RV em suas aulas ou se gostariam de utilizá-las e como poderiam fazer isso. Depois de concordarem com a utilização de seus dados mantendo o anonimato, os participantes responderam a 11 perguntas que identificaram seu perfil: idade; gênero; se graduando ou já graduado e em qual área; se pós-graduado e em qual área; e a forma de atuação em sala de aula e com quais anos e disciplinas.

O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2019. Participaram da pesquisa 15 pessoas, com idades entre 18 e 38 anos (ou mais), sendo 8 mulheres e 7 homens; 13 graduandos e 2 graduados, todos em Letras, sendo que 2 participantes possuem pós-graduação. Dos participantes, 13 atuam com ensino de língua portuguesa e inglesa, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, já que 2 não estão atuando em sala de aula. Além disso, conforme o Gráfico 1, dos 15 participantes, 12 pessoas (80%) eram bolsistas (graduandos em Letras), 2 pessoas (13,3%) eram supervisores (professores da educação básica) do Pibid/Piblic e 1 pessoa (6,7%) era professor de idiomas.



Gráfico 1: função dos participantes no Pibid/Piblic.



Fonte: adaptado pelos autores, a partir do Formulário do Google.

Às perguntas que traçaram o perfil dos participantes seguiram-se perguntas que identificaram o uso de RA e RV em sala de aula, como: “Você já utilizou RA/RV em sala de aula?”; “Como você imagina que a RA/RV podem ser utilizadas em sala de aula? Indique modos e conteúdos possíveis para essa utilização”; e “Quais você considera serem fatores que dificultam a utilização de RA/RV em sala de aula”<sup>1</sup>. Os resultados decorrentes dessas respostas são tratados a seguir.

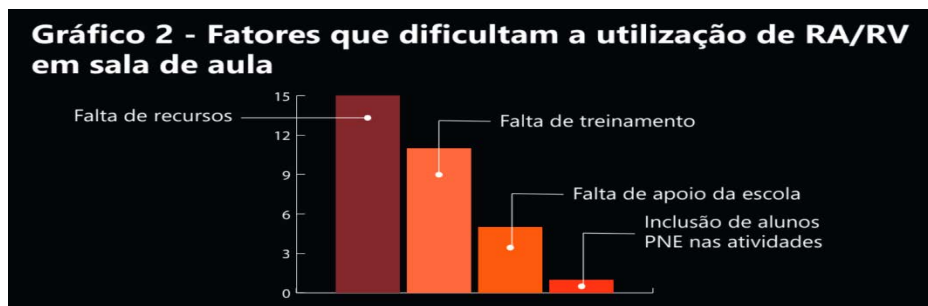
## RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO POSSÍVEIS

Os dados coletados por meio da pesquisa permitiram identificar que, apesar de todos os professores terem vontade de utilizar Ra e RV em sala de aula, 14 nunca as utilizaram. O participante que utilizou, assim descreveu: “Utilizei a RV para possibilitar que os alunos visitassem ambientes que utilizam a língua inglesa (Estátua da Liberdade, Time Square) e depois trabalhamos um pouco do vocabulário descritivo deles”.

Conforme o Gráfico 2, alguns fatores apontados pelos entrevistados como dificultadores para o uso da RA e RV foram: a falta de recursos (conexão com a internet, computadores, tablets, celulares, óculos de RV etc.); a falta de treinamento para professores e funcionários saberem como utilizar as ferramentas tecnológicas; e a falta de apoio da escola. Além disso, uma pessoa questionou como os alunos cegos ou com baixa visão podem ser incluídos nessas atividades.

<sup>1</sup> Perguntas elaboradas pelos autores e disponíveis no Formulário do Google, por meio do endereço eletrônico: [https://docs.google.com/forms/d/1LoFzQmDFq\\_M\\_RkpzKygbYteOYrshUXpBsymkSHPWkFA/edit?ts=5d093ebe#responses](https://docs.google.com/forms/d/1LoFzQmDFq_M_RkpzKygbYteOYrshUXpBsymkSHPWkFA/edit?ts=5d093ebe#responses). Acesso em: 20 dez. 2019.

Gráfico 2: fatores que dificultam a utilização de RA e RV em sala de aula.



Fonte: adaptado pelos autores, a partir do Formulário do Google.

Os participantes ainda indicaram possibilidades de uso para a RA e RV, como: “A RV pode ser utilizada para inserir os alunos em simulações de ambientes reais, visando, com isso, uma preparação para um futuro debate reflexivo sobre o tema. Já a RA pode enriquecer os materiais didáticos e dar mais liberdade para o professor”. Outras sugestões de modos e conteúdos possíveis para serem trabalhados por meio de RA e RV citaram o trabalho com transdisciplinaridade; o uso de jogos; a visita a outros países e lugares; o trabalho com gêneros orais e multimodais inserindo o aluno no ambiente de uso desses gêneros; a simulação de histórias literárias; entre outras.

A pesquisa realizada demonstrou que todos os participantes consideram importante incluir RA e RV em suas práticas, por entenderem que as tecnologias digitais podem contribuir beneficentemente para o ensino. Mas há fatores que dificultam essa inserção. Futuras pesquisas podem contribuir para: o desenvolvimento de recursos tecnológicos mais acessíveis; a organização de cursos de capacitação sobre RA e RV; bem como para práticas que envolvam todos os integrantes da comunidade escolar, inclusive alunos cegos ou com baixa visão. E assim o universo de *Black Mirror* pode se tornar mais próximo da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar e analisar os resultados de um levantamento feito junto a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic), ambos de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando a RA e a RV, sobre suas potencialidades e sobre os fatores que dificultam esse desenvolvimento. Ao fazer essa aferição, constatou-se que essa utilização é quase inexistente, apesar da vontade dos professores de poderem trabalhar mais com tecnologias digitais. A partir do trabalho realizado, constatou-se que o uso de RV e RA pode favorecer práticas de ensino mais significativas, permitir uma exploração de

gêneros multissemióticos, enriquecer recursos e materiais didáticos e promover interações mais dinâmicas e mais contextualizadas ao cotidiano dos alunos.

Foram identificados, também, alguns problemas que dificultam o uso das tecnologias e da RA e da RV pelos sujeitos da pesquisa. Notou-se que os atuais laboratórios de informática possuem equipamentos defasados e que faltam equipamentos, bem como capacitação para os professores e para os profissionais que cuidam desses laboratórios. As experiências de uso da RA e da RV relatadas pelos professores evidenciam um uso bastante restrito desse recurso, embora as teorias já sinalizem para a sua eficiência nas práticas pedagógicas.

Este trabalho não teve como objetivo desenvolver softwares, metodologias ou qualquer prática pedagógica que utilize RA e RV, mas, tão somente, realizar um levantamento de demandas dos professores que já atuam em sala de aula. Porém, ao fazer essa aferição, pretendeu-se demonstrar a necessidade de se desenvolver softwares, metodologias e práticas pedagógicas que utilizem RA e RV, a fim de atender a essa demanda existente. Por isso, espera-se que este levantamento de dados possa contribuir para futuros trabalhos que indiquem caminhos para incluir RA e RV em sala, especialmente nas aulas de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Mateus Lopes de; SANTOS, Gesinaldo. Realidade Aumentada na Educação. Revista Tecnologias na Educação, v. 7, n. 12, p.1-15, jul. 2015. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art2-vol12-julho2015.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- ANAMI, Beatriz Miho. Boas práticas de realidade aumentada aplicada à educação. 2013. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciência da Computação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/cce/dc/wp-content/uploads/TCC-BeatrizAnami-BCC-UEL-2013.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- COLOMBO, Daniel Gama e. A política pública de incentivo ao setor de informática no Brasil a partir da década de 90: uma análise jurídica. 2009. 261 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito Econômico, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2133/tde-12042010-142510/publico/Dissertacao\\_Daniel\\_Colombo\\_versao\\_final.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2133/tde-12042010-142510/publico/Dissertacao_Daniel_Colombo_versao_final.pdf). Acesso em: 22 dez. 2019.
- FIALHO, Arivelto Bustamante. Realidade virtual e aumentada: tecnologias para aplicações profissionais. Saraiva: Érica, 2018.
- KIRNER, Claudio; SISCOOTTO, Robson. Fundamentos de Realidade Virtual e Aumentada. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). Realidade Virtual e Aumentada: conceitos, projeto e aplicações.

Petrópolis: Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, 2007. p. 2-21. (Livro do Pré-Simpósio IX Symposium on Virtual and Augmented Reality). ISBN 85-7669-108-6. Disponível em: [http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007\\_svrps.pdf](http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf). Acesso em: 17 maio 2019.

MARTINS, Valéria Farinazzo; GUIMARÃES, Marcelo de Paiva. Desafios para o uso de Realidade Virtual e Aumentada de maneira efetiva no ensino. In: Workshop de desafios da computação aplicada à educação (desafie), 2012. Workshop. 2012. p. 100 - 109. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/desafie/article/view/2780>. Acesso em: 14 jun. 2019.

Simposio Temático

**Tecnologia e produção de gêneros  
textuais/discursivos no ambiente  
digital**

## Resumen del Simposio Temático

# Tecnologia e produção de gêneros textuais/discursivos no ambiente digital

### Coordinadores

Ana Maria Pereira Lima (UECE)  
ana.lima@uece.br

Ana Cristina Lobo-Sousa (UFMT)  
crisloup@gmail.com

A despeito de vivermos hoje o que se pode denominar como “domesticação da tecnologia” (BERKER et al, 2005), a apropriação das tecnologias pelos usuários na construção de gêneros textuais/discursivos, a exemplo dos memes, tem desafiado pesquisadores. Tal desafio pode ser percebido, em primeiro lugar, no tocante ao estatuto genérico de determinadas práticas de linguagem (BARTON; LEE, 2015), uma vez que os critérios definidores de gênero estão longe de serem consensuais, como ocorre com os memes aqui citados ou, ainda, o comentário on-line (PIRES, 2012) e a frase. Diante disso, este simpósio pretende reunir pesquisas que problematizam a definição de gêneros realizados no ambiente digital, em função de suas características multimodais (ROJO; MOURA, 2012) ou em função das possibilidades permitidas pelo suporte digital (TÁVORA, 2005). Além disso, pretende reunir pesquisas interessadas teórico-metodologicamente na escrita de novas práticas de linguagem do espaço virtual, ainda que não se saiba ao certo a que gênero textual/ discursivo elas pertencem. A escrita é aqui considerada um processo que integra modos de escrever e ler de outrora e de hoje, incluindo os elementos multimodais dela constituintes (RIBEIRO, 2018). Nesse sentido, este simpósio pretende acolher trabalhos que discutam os critérios definidores de práticas de linguagem do ambiente digital, bem como trabalhos que, interessados no ensino da produção de gêneros textuais/ discursivos, voltem o olhar para a escrita em ambiente digital. Serão bem-vindos trabalhos com discussões teórico-metodológicas filiados a gêneros e multimodalidade, seja de natureza qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa, que relacionem linguagem e tecnologia a fim de que se possa dialogar com autores como Reinaldo; Marcuschi; Dionísio (2012), Rojo; Moura (2012), Ribeiro (2016; 2018), Coscarelli (2016), entre outros. Mais especificamente, são esperados a participar deste simpósio pesquisadores(as) que pretendam (i) discutir o estatuto genérico de práticas de linguagem do ambiente digital; (ii) relacionar tecnologia e escrita presentes em práticas de linguagem multimodais; e (iii) apresentar propostas para o ensino de práticas de linguagem no ambiente digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia; Gêneros textuais/discursivos; Produção textual em ambiente digital; Multimodalidade

## O gênero digital aplicativo APLI para tradução de libras, português e inglês com fins específicos

Dayse Rodrigues dos Santos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA  
dayse.rodrigues@ifpa.edu.br

Natalie von Paraski  
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA  
gatterr@gmail.com

Ítalo Rangel Penaforte Mendes  
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Campus Santarém  
italopenaforte@gmail.com

### RESUMO

Dado o contexto de globalização e de hibridização cultural, é preciso pensar em estratégias para minimizar os obstáculos comunicacionais entre Português, Libras e Inglês nesses ambientes. Através de atividades interdisciplinares realizadas no projeto de extensão “Equipes de Desenvolvimento de Softwares” do Instituto Federal do Pará (IFPA), o qual conta com a participação de alunos e egressos do Curso Técnico Integrado de Informática, foi desenvolvido um aplicativo para dispositivos móveis, APLI, que objetiva auxiliar na tradução e versão dos três idiomas, voltada para o meio profissional de diversas áreas técnicas. É um gênero digital capaz de armazenar em seu banco de dados vários verbetes e expressões, associados a áreas específicas. Foram desenvolvidas duas possibilidades para o uso: a primeira é utilizada para o cadastro de termos técnicos das diversas áreas, na qual os usuários cadastrados poderão adicionar diversos vocábulos e suas definições por meio de vídeo, imagem e escrita. A segunda modalidade é voltada para os usuários em geral, que poderão somente visualizar os termos já cadastrados. Do mesmo modo, o público-alvo terá a oportunidade de não apenas diminuir consideravelmente as barreiras linguísticas relacionadas à comunicação, como também desenvolver autonomia frente às exigências da atual sociedade de convergência.

### PALAVRAS-CHAVE

Linguística; Aplicativo APLI; Libras; Português; Inglês

### RESUMEN

Dado el contexto de globalización e hibridación cultural, es necesario pensar en estrategias para minimizar los obstáculos de comunicación entre portugués, libras e inglés en estos entornos. A través de actividades interdisciplinarias realizadas en el proyecto de extensión "Equipos de desarrollo de software" del Instituto Federal de Pará (IFPA), que cuenta con la participación de estudiantes y graduados del Curso de Computación Técnica Integrada, se desarrolló una aplicación para dispositivos móviles, APLI, cuyo objetivo es ayudar en la traducción y versión de los tres idiomas, dirigido al entorno profesional de diversas áreas técnicas. Es un género digital capaz de almacenar en su base de datos varias entradas y expresiones asociadas con áreas específicas. Se han desarrollado dos posibilidades de uso: la primera se utiliza para el registro de términos técnicos en las diversas áreas, en las que los usuarios registrados pueden agregar varias palabras y sus definiciones a través de video, imagen y escritura. El segundo modo está dirigido a usuarios en general, que solo pueden ver los términos ya registrados. Del mismo modo, el público objetivo tendrá la oportunidad no solo de reducir considerablemente las barreras lingüísticas relacionadas con la comunicación, sino también de desarrollar la autonomía de las demandas de la sociedad convergente de hoy.

### PALABRAS CLAVE

Linguística; Aplicación APLI; Libras; Portugués; Inglés

## INTRODUÇÃO

Atividades realizadas no projeto de extensão *Equipes de Desenvolvimento de Softwares* do Instituto Federal do Pará - Santarém (IFPA), o qual conta também com a participação de alunos e egressos do Curso Técnico Integrado de Informática, culminaram no desenvolvimento de aplicativo para dispositivos móveis que objetiva auxiliar na tradução e versão de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Portuguesa e Língua Inglesa, voltada inicialmente para o meio profissional de Informática, capaz de armazenar em seu banco de dados vários verbetes e expressões, associados atualmente a diversas áreas específicas.

Descrevemos o gênero, o qual utiliza a Língua Portuguesa escrita como elo na tradução e versão de Língua Inglesa e Libras. Discutimos suas características multimodais, multissemióticas e interlinguísticas no espaço virtual com suas respectivas funcionalidades e possibilidades de leitura e interação. Passaremos pelo conceito de gênero textual e tradução multimodal. Por fim, faremos a descrição do aplicativo e seu caráter colaborativo.

## GÊNERO DIGITAL: ASPECTOS TEÓRICOS

Os gêneros textuais representam situações comunicativas dinâmicas que se moldam nos ambientes socioculturais e nos momentos históricos. Embora não se possa cristalizar as regularidades através das quais os gêneros se constituem, podemos caracterizá-los, em certa medida, quanto ao conjunto que envolve a estrutura de composição, o tema e o estilo de linguagem de determinado texto. Assim, sob perspectiva de Bakhtin (1997), entendemos como se configura a classificação de certo texto/enunciado em um dito gênero perpassa pelo estudo dos elementos desse conjunto.

Pereira (2014, p. 55) afirma que ao se analisar o gênero, “o exame da conexão feita entre temática e estrutura composicional, do seu emparelhamento com os mesmos componentes de um gênero a fim e de como ocorre a relação de condicionamento recíproco entre elas”. Nesse sentido, a temática estaria fortemente relacionada ao domínio da semântica discursiva, o que pode corroborar para a identidade do gênero, dentro de uma estrutura similar ao glossário e ao tradutor *on-line*. Dessa forma, os dois pilares atuariam como vetores para a construção do estilo de linguagem do texto: norma culta ou padrão das línguas em questão.

Para iniciarmos as nossas reflexões sobre o Aplicativo, partimos do conceito de gênero digital exposto por Pereira (2013), em sua tese de doutorado, que o especifica sob luz da teoria bakhtiniana de gêneros.

Trata-se de uma classe de gêneros determinada pela forma como são realizados no ambiente digital, isto é, pelas especificidades que o modo de ser digital implica para a configuração dos enunciados, no que diz respeito à composição, à temática e ao estilo.



Não basta, assim, que ele transite no ciberespaço com suporte digital, mas, sim, que em seu “corpo” haja traços caracterizantes desse pertencimento, como: produção e recepção do texto *online* e presença de *links*, entre outros (PEREIRA, 2013, p. 160).

Pereira (2014) escreve que a composição e a temática são elementos que corroboram para a formação do estilo do gênero digital. Em virtude de ampliar os horizontes analíticos sobre o objeto de estudo, lançaremos mão do conceito de intergenericidade. Entendemos a Intergenericidade como a hibridização de gêneros que cumprem um objetivo comunicacional (PEREIRA, 2014). Partimos da premissa de que os gêneros textuais seguem alguns padrões caracterizados pela estrutura composicional, estilo e conteúdo temático, mas que em situação intergênero se funde a outro, assumindo um ou mais padrões.

Vamos utilizar o conceito de **Aplicativo** como um *software* para aparelhos móveis cujas funções dependem da área de atuação; **Glossário** como uma lista alfabética de significados de termos incomuns relacionados a determinado eixo temático, configurando uma variação de dicionário; e **Tradutor interlingual** como dicionário bilíngue. Evidentemente, estamos nos referindo a versões virtuais dos dois últimos gêneros por se misturarem no APLI. Para compreendermos a complexidade do processo intergênero e como ele ratifica marcas de hibridização dos gêneros digitais, consideramos o Aplicativo como gênero predominante, o qual absorve o Glossário e o Tradutor indissociavelmente.

Figura 1 - Intergenericidade do APLI



Fonte: acervo dos autores.

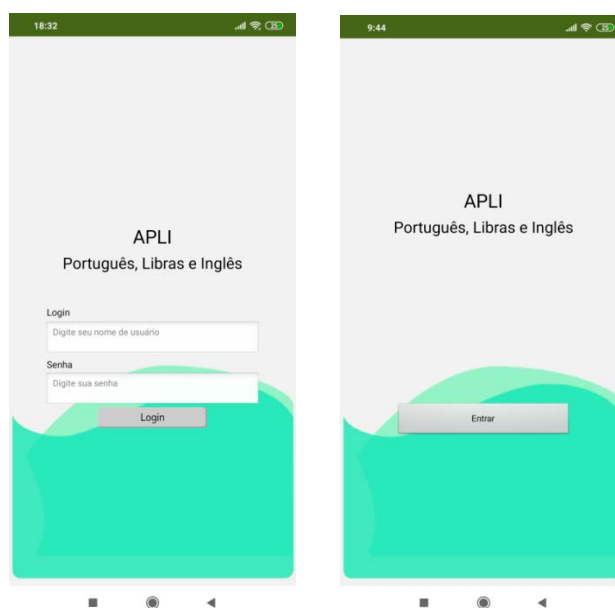
Na intergenericidade representada no diagrama abaixo, temos as funções sobrepostas (Interfuncionalidade) do tradutor e do glossário, caracterizadas pelos tipos

de tradução realizadas pelo aplicativo, ao passo que tais gêneros se fundem dentro da função, formato e conteúdo do Aplicativo (intergenericidade). A série de traduções, intralingual, interlingual, intersemiótica e intermodal, aparecendo na entrada (verbete) demonstra o complexo nível de hibridização do aplicativo APLI, considerado o gênero predominante e seus subgêneros.

## LIBRAS E INGLÊS: POSSIBILIDADES

Deve-se atentar ao fato de que, além de gratuito, o armazenamento dos dados não é realizado no dispositivo móvel onde o programa é instalado, mas em um computador que é acessado remotamente utilizado como um Servidor de banco de dados. Essa ferramenta tem como objetivo permitir a tradução simultânea de termos em inglês, português e libras, facilitando a compreensão de termos para os usuários que possuam dificuldades em alguma dessas linguagens, sejam eles professores, alunos, pesquisadores, funcionários ou cidadãos da comunidade em geral. A ferramenta APLI é dividida em 2 módulos: o módulo administrador e o módulo usuário, como se pode conferir nas imagens a seguir:

Figura 2 - Telas de entrada dos módulos administrador e cliente

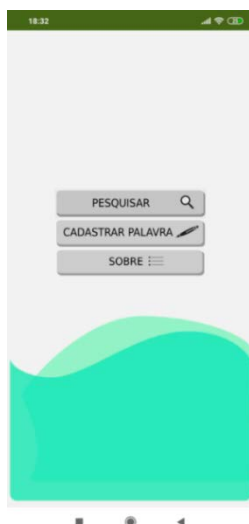


Fonte: Acervo dos autores.

O módulo administrador é utilizado para a inserção de dados pelos usuários cadastrados previamente no sistema. Como pode ser observado na figura 1, na tela inicial, o usuário cadastrado se autentica no sistema e, a partir daí, pode inserir termos clicando no botão “cadastrar palavra” ou “consultar termos já existentes na base de dados do

aplicativo”, clicando no botão pesquisar, conforme figura 2. O botão “sobre” contém as informações referentes aos desenvolvedores do aplicativo.

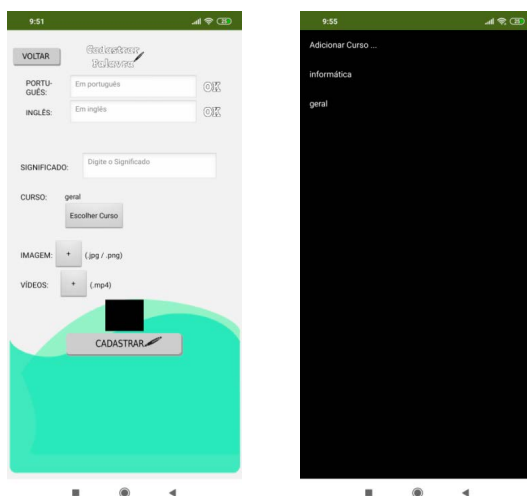
Figura 3 - Opções disponibilizadas para o usuário administrador



Fonte: Acervo dos autores.

Clicando no botão “cadastrar palavra”, será aberta uma nova tela onde o usuário administrador deverá preencher os respectivos campos do termo em português, inglês e uma descrição do significado do termo, conforme figura 3. Quando preenchido o campo em português, será exibida automaticamente a sua datilografia. Há duas figuras a seguir:

Figura 4 - Tela de cadastro de termos e tela de escolha e inserção de cursos

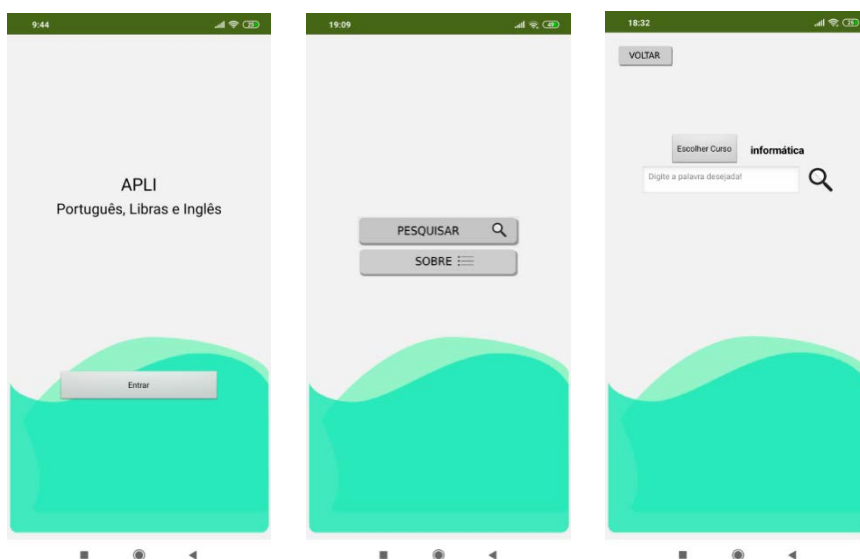


Fonte: Acervo dos autores.

O usuário deverá escolher também o curso ao qual o termo pertence. Caso não se encontre entre as opções disponíveis, ele poderá cadastrar um novo curso, clicando na opção adicionar curso (figura 3 à direita) que será inserido nas opções e, após seu cadastro, escolhê-lo. Caso o usuário não deseje uma área específica, ele pode escolher a opção de área GERAL. O usuário também deverá inserir uma imagem que represente o termo a ser inserido, assim como um vídeo com a realização do sinal do respectivo termo em libras, conforme exibido na figura 3 à direita. Uma vez preenchidos todos os campos, o usuário poderá concluir a ação de inserção do termo na base de dados pressionando o botão CADASTRAR. O módulo administrador contém um módulo análogo ao módulo usuário, utilizado para consultar o termo, que será explicado a seguir.

O módulo usuário é aberto a qualquer um que deseje realizar consultas sobre os termos já cadastrados. Ele não requer cadastro ou senha, porém não permite edições de tipo algum nos termos a serem consultados. Para utilizá-lo, basta instalar o aplicativo do módulo usuário e clicar no ícone para utilizá-lo. Uma vez aberto o aplicativo, será exibida uma tela onde o usuário poderá inserir o termo a ser pesquisado tanto em português, quando em inglês, conforme figura 5:

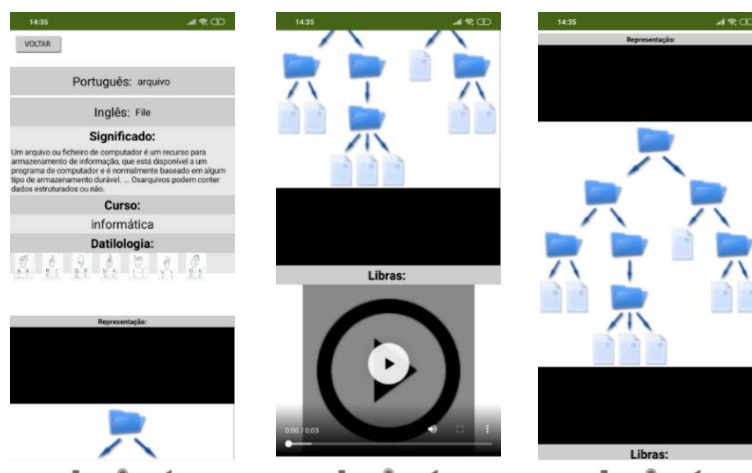
Figura 5 - Telas de entrada, botões de escolha e tela de pesquisa



Fonte: Acervo dos autores.

Encontrado o termo em qualquer uma das línguas, serão exibidas na tela todas as informações previamente cadastradas pelo usuário administrador, a saber: termo em português, em inglês, significado, curso, datilografia em português, representação por imagem e vídeo do sinal em libras, conforme Figura 6:

Figura 6 - Tela com os todos os resultados da pesquisa do termo arquivo



Fonte: Acervo dos autores.

Os ecos da hibridização intergênero ressoam na harmonia entre o texto escrito, as imagens e o vídeo do respectivo sinal de Libras. A linguagem, concebida aqui como unidade intersemiótica, abarca possíveis leituras que vão desde o enunciado verbal ao não verbal. Como o caráter colaborativo do aplicativo também contempla a possibilidade de o usuário inserir termos dentro deste formato/layout, há necessidade de que se use de autonomia, discernimento e responsabilidade para aprimorar esta plataforma multifacetada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que nosso estudo pode abrir um leque de possibilidades de pesquisa tanto na área de Linguística, como na de Educação e Informática. A ideia consiste em lançar uma possibilidade de desenvolvimento de metodologias de tradução das três línguas nas áreas técnicas através de ferramenta gratuita criada e desenvolvida por equipe multidisciplinar.

Pensando em formação profissional, foram desenvolvidas duas possibilidades para o uso: a primeira é utilizada para o cadastro de termos técnicos das diversas áreas, na qual os usuários cadastrados poderão adicionar diversos vocábulos e suas definições por meio de vídeo, áudio ou escrita. A segunda modalidade é voltada para os usuários em geral, que poderão somente visualizar os termos já cadastrados. Refletir sobre a relação da linguagem no meio profissional pode auxiliar alunos em formação, intérpretes e docentes a buscarem alternativas para ter êxito em suas atividades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. 2013. Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. O estilo dos gêneros digitais. Estudos Semióticos. [on-line] Disponível em: <http://revistas.usp.br/esse> i. Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. Volume 10, Número 2, São Paulo, Dezembro de 2014, p. 53–65. Acesso 13 ago. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2014.90146>
- QUADROS, Ronice Müller de; SEGALA, Rimar Romano. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em Português para a Libras oral. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, out. 2015. ISSN 2175-7968.
- SEGALA, Rimar. Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

## Tecnologias digitais na sala de aula: potencializando a aprendizagem da produção textual no ensino médio\*

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça \*\*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
fqadros-carvalho@gmail.com

Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares \*\*\*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
claudiavivien@uesb.edu.br

### RESUMO

As tecnologias digitais podem contribuir para o aprendizado de diversas maneiras, não mais, e somente, como ilustradoras de uma aula (SANTOS, 2018). Muitos alunos já utilizam as tecnologias digitais para seu entretenimento, mas não de maneira crítica. Diante disso, sugerimos sua utilização em sala de aula, para a construção de conhecimento, mediante práticas criativas e colaborativas, uma vez que a escola é o espaço propício para agenciar as discussões sobre tecnologias, promover a inserção do aluno no mundo digital, possibilitar novos modos construção do conhecimento, incentivo à criatividade e desenvolvimento da criticidade, além de novos letramentos, ampliando as capacidades comunicativas dos alunos. Nesse sentido, nossa pesquisa objetiva compreender como as tecnologias digitais podem contribuir com o aluno para a potencialização das competências comunicativas, a fim de auxiliá-lo na melhoria da produção textual nos diversos gêneros textuais necessários às suas práticas cotidianas. Este trabalho vincula-se aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Educação (GPLite/CNPq/UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL). O estudo teórico é construído com base nos seguintes autores: Lévy (1990, 1992), Marcuschi (2008), Moita Lopes (2013), Ribeiro (2016), Rojo (2005), Santos (2018), dentre outros. A pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico, e foi desenvolvida em uma escola pública de Vitória da Conquista, na Bahia, com alunos do ensino médio, na disciplina intitulada produção textual. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação sistemática, questionários e diário de campo. Concluímos que a utilização das tecnologias digitais no ambiente da sala de aula potencializa as competências comunicativas para a melhoria do aprendizado da produção escrita dos alunos, conforme as exigências do mundo contemporâneo.

### PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias digitais; Produção Textual; Ensino Médio

\* Este artigo faz parte da dissertação intitulada "Tecnologias digitais na sala de aula: reflexões sobre a aprendizagem de produção textual", em desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Vitória da Conquista; Bahia; Brasil

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, FAPESB, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Tecnologias e Educação - GPLite/CNPQ/UESB. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). Bacharel em Administração pela Faculdade Visconde de Cairu (2009).

\*\*\* Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL); coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Educação -GPLite/CNPq/UESB.

**RESUMEN**

Las tecnologías digitales pueden contribuir al aprendizaje de muchas maneras, ya no solo como ilustradores de una clase (SANTOS, 2018). Muchos estudiantes ya usan tecnologías digitales para su entretenimiento, pero no de manera crítica. Por lo tanto, sugerimos su uso en el aula, para la construcción del conocimiento, a través de prácticas creativas y colaborativas, ya que la escuela es el espacio propicio para organizar debates sobre tecnologías, promover la inserción del alumno en el mundo digital, permitir nuevas formas de construir conocimiento, alentar la creatividad y desarrollar la criticidad, además de nuevas alfabetizaciones, expandiendo las habilidades comunicativas de los estudiantes. En este sentido, nuestra investigación tiene como reto comprender cómo las tecnologías digitales pueden contribuir al alumno a mejorar las habilidades comunicativas, a fin de ayudarlo a mejorar la producción textual en los diversos géneros textuales necesarios para sus prácticas diarias. Este trabajo está vinculado a los estudios desarrollados por el Grupo de Investigación en Idiomas, Tecnologías y Educación (GPLite / CNPq / UESB) y al Programa de Posgrado en Letras: Cultura, Educación e Idiomas (PPGCEL). El estudio teórico se basa en los siguientes autores: Lévy (1990, 1992), Marcuschi (2008), Moita Lopes (2013), Ribeiro (2016), Rojo (2005), Santos (2018), entre otros. La investigación es cualitativa, de naturaleza etnográfica, se desarrolló en una escuela pública en Vitória da Conquista, Bahía, con estudiantes de secundaria, en la disciplina titulada producción textual. Utilizamos observación sistemática, cuestionarios y diarios de campo como instrumentos de investigación. Concluimos que el uso de tecnologías digitales en el entorno del aula mejora las habilidades comunicativas para mejorar el aprendizaje de la producción escrita de los estudiantes, de acuerdo con las demandas del mundo contemporáneo.

**PALABRAS CLAVE**

Tecnologías digitales; Producción textual; Escuela secundaria

**INTRODUÇÃO**

No século XXI, as tecnologias digitais têm modificado as formas de aquisição da informação e do conhecimento, imprimindo novos contornos para a nossa comunicação e permitindo-nos construir concepções de interação que ultrapassam a utilização tradicional da linguagem escrita, porém não limitam sua importância no cenário social atual. Novos significados foram atribuídos ao nosso comportamento e ao nosso modo de experienciar a vida em sociedade. Assim, acreditamos que as tecnologias digitais podem contribuir para o aprendizado de diversas maneiras, não mais, e somente, como ilustradoras de uma aula (SANTOS, 2018).

Hoje, sabemos que a presença massiva das tecnologias digitais no nosso cotidiano, o uso desmedido dos aparelhos móveis por parte dos alunos, a proibição por parte das instituições escolares de acesso à internet nesses aparelhos, os novos gêneros textuais advindos das tecnologias digitais são questões que permeiam a Escola e nos obrigam a refletir sobre a resistência aos avanços tecnológicos e as questões que têm gerado esse descompasso entre o ambiente escolar e a vida social de seus atores. É verdade, também, que não encontramos nas escolas uma estrutura física que suporte o acesso livre dos alunos à internet e seus recursos tecnológicos, o que impossibilita um trabalho pedagógico eficaz e impede a inserção das tecnologias digitais no ambiente da sala de aula. Seria preciso um investimento maior, seria necessária a implantação de políticas públicas que refletissem na melhoria e manutenção dessa infraestrutura.

Contudo, o fato é que estamos inseridos na Cibercultura (dominando ou não



o mundo digital) e muitos dos nossos alunos já utilizam as tecnologias digitais para seu entretenimento, mas apresentam dificuldades em fazer uso de maneira crítica, demonstrando que é urgente a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais principalmente no ambiente escolar. Diante disso, alguns questionamentos surgem: como podemos utilizar as tecnologias digitais para melhorar o aprendizado de produção de escrita dos alunos? Qual a importância da introdução dessas tecnologias nesse processo de aprendizagem? Nosso estudo buscará responder a essas questões.

Nesse sentido, nossa pesquisa objetiva compreender como as tecnologias digitais podem contribuir com o aluno para a potencialização das competências comunicativas, a fim de auxiliá-lo na melhoria da produção textual nos diversos gêneros textuais necessários às suas práticas cotidianas. Dessa forma, para chegarmos ao nosso objetivo principal, traçamos três objetivos específicos, a saber: a) identificar possíveis problemas que possam gerar dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos; b) elencar algumas interfaces digitais que potencializam a aprendizagem dos alunos; c) analisar o uso de tecnologias digitais para o aprendizado das produções escritas dos alunos; e d) refletir sobre o uso das tecnologias digitais como estruturantes de novas possibilidades de escrita dentro das diversas modalidades textuais existentes no cotidiano dos alunos.

Isto posto, sugerimos utilizá-las, na sala de aula, como o meio para proporcionar a construção de conhecimento através de práticas criativas e colaborativas, justificando, dessa maneira, a relevância de nosso estudo.

Sendo assim, a seguir, apresentaremos um breve olhar para o papel da linguística aplicada diante das Tecnologias Digitais. Discutiremos também sobre a escrita e o papel da escola na era digital e, em seguida, iremos apresentar um recorte da nossa pesquisa, ou seja, uma pequena análise sobre a potencialização da aprendizagem da produção textual ao utilizar as tecnologias digitais na sala de aula.

## **O PAPEL DA LINGUÍSTICA APLICADA DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Por meio dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, doravante LA, buscaremos entender e responder às questões que cercam nosso estudo. A LA nos dará subsídios para compreendermos a realidade permeada por “fenômenos como a globalização e a interação entre as culturas”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). Caberá ao campo aplicado ser responsivo em relação às mudanças ocorridas no ambiente escolar decorrentes do avanço das tecnologias digitais. Leffa (2001), ao discorrer sobre as tecnologias digitais e a linguagem, chamou a atenção para as mudanças que estas nos impunham, pois novas linguagens surgiram através ou por causa das novas tecnologias digitais. O autor alerta para a dificuldade de estarmos diante de um fenômeno novo e sem regularidade e para a necessidade de a LA estudar esse objeto, ressaltando que ela, enquanto ciência, poderia contemplar um estudo metodologicamente. De acordo com Leffa (2001):

Pesquisar um fenômeno que ocorre sempre da mesma maneira, dentro dos mesmos padrões de regularidade, já é um desafio para o pesquisador. Estudar um fenômeno que muda entre o início e o fim da própria pesquisa é um desafio bem maior; quando termina o estudo o objeto inicial já se transformou em algo diferente. A mobilidade desse objeto exige, portanto, um paradigma de pesquisa altamente adaptável, que seja capaz de incorporar essas mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de “just in time” metodológico (LEFFA, 2001, p. 8).

Moita Lopes (2013), por sua vez, salienta que a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas estão se movendo em mundos hipersemiotizados, levando-nos a pensar em outras bases. Para ele:

[...] a sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

Dessa maneira, fica claro que é essencial estudar modos de aplicação das tecnologias digitais como meio constitutivo de novas abordagens pedagógicas para o ambiente escolar. Porém, os atores que compõem a sala de aula devem compreender alguns aspectos que permeiam esse novo cenário, como a escrita na era digital.

## A ESCRITA NA ERA DIGITAL

Precisamos levar em consideração o fato de que, atualmente, mais do que em qualquer outro tempo na história, interagimos com o outro através da escrita em meio digital. Conforme afirma Antunes (2016), “assistimos, sempre mais, a um mundo que interage pela escrita” (ANTUNES, 2016, p. 11). A autora chama-nos a atenção para a forma como a escrita tem se destacado no mundo atual, ao afirmar que “sem sombra de dúvida, graças também às inovações tecnológicas, escrevemos mais agora que em tempos passados”. (ANTUNES, 2016, p. 11). Santos (2018) assevera tratar-se

[...] de um momento da história da humanidade marcado, principalmente, pela reconfiguração de práticas e de modalidades midiáticas, pela desterritorialização e virtualização dos saberes e pela conectividade global [do qual] emergem, evidentemente, novas formas de relação com o conhecimento e novos modos de organização da linguagem (SANTOS, 2018, p. 57).

Hoje, mais do que em outros momentos da história, interagimos com o outro através da escrita por meio digital, em razão disso precisamos ponderar a respeito desse

acontecimento. Santos (2018) assevera tratar-se

[...] de um momento da história da humanidade marcado, principalmente, pela reconfiguração de práticas e de modalidades midiáticas, pela desterritorialização e virtualização dos saberes e pela conectividade global [do qual] emergem, evidentemente, novas formas de relação com o conhecimento e novos modos de organização da linguagem (SANTOS, 2018, p. 57).

A escrita passou a ser um elemento crucial de interação, por isso, mais do nunca, torna-se relevante que o seu propósito esteja claramente definido, para que se abandone a visão tradicional de “redação escolar”. Assim como Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), defendemos que o estudante não escreva somente para obter nota, propomos que ele reconheça em sua escrita uma finalidade específica, seja ela de cumprimento do currículo escolar, do anseio de registrar ideias, da necessidade de se comunicar etc. “A escrita é uma atividade presente em todos os momentos da vida escolar” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 19) e que perpassa pela formação do aluno para a vida fora da escola, um instrumento comunicativo que o capacita para o desenvolvimento de uma série de habilidades sociais, como, por exemplo, o “raciocínio lógico, da expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, etc.” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 23). Portanto, definir o propósito de um texto é uma das habilidades que precisamos ter para escrever. Conforme ressaltam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 19), “devemos considerar tudo que se escreve como ‘produção de texto’ no intuito de se ter uma postura didática relevante para o desenvolvimento da escrita”.

Na contemporaneidade, devemos procurar a aproximação da escrita dos alunos com a realidade social em que estão envoltos, promovendo não só a sua inserção social, mas, sobretudo, desenvolvendo o sentido para sua escrita. Segundo Ribeiro (2018), escrever, hoje, “é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar as formas de expressão” (RIBEIRO, 2018, p. 97), pois o advento das tecnologias digitais possibilita que a nossa comunicação seja realizada pela multiplicidade de linguagens disponíveis, que se misturaram nas diversas esferas da comunicação. A autora alerta para a oportunidade que temos de discutir com os nossos alunos questões de poder, linguagem e expressão.

Portanto, mais do que nunca, é relevante que o professor reflita sobre suas práticas na sala de aula, para que seu trabalho efetivamente produza novos significados e novos sentidos e, desse modo, possa elaborar novas propostas de trabalho. Ribeiro (2018) afirma que “uma aula que se faz mais do mesmo, mas na qual se emprega um computador, pode ser apenas uma aula em que se muda a ferramenta, mas não o paradigma”. (RIBEIRO, 2018, p. 77). Por isso, conforme dito anteriormente, temos que propor o uso dessas tecnologias não como instrumento ilustrador de uma aula, mas como possibilidade de revelar novos modos de aprender, pois as tecnologias digitais, quando utilizadas adequadamente, podem ampliar as competências linguísticas dos nossos alunos.

## O PAPEL DA ESCOLA NA ERA DIGITAL

Sustentamos que a escola deve ser o espaço de promoção da inserção do aluno na sociedade e, para isso, deve agenciar as discussões sobre tecnologias digitais, bem como colaborar para a formação de sua comunidade nesses novos letramentos. Ribeiro (2016) destaca que “a escola é considerada a agência principal onde se dá a formação de conceitos diretamente ligados ao exercício da cidadania” (RIBEIRO, 2016, p. 44), corroborando com o que acreditamos. Para Pretto (2014), é preciso que a escola compreenda o momento atual; assim, o autor sugere que a escola se transforme com a “implantação de um ecossistema pedagógico de aprendizagem e de produção de culturas e conhecimentos” (PRETTO, 2014, p. 348). Pretto (2014) propõe a inserção das tecnologias no contexto escolar, ao ressaltar o seguinte:

O que se busca é pensar as tecnologias, todas elas, o lápis, a caneta, o livro impresso, o e-reader, mimeógrafo, computador, tablet, câmera digital, internet, redes sociais, tudo conectado entre si e em rede, fazendo com que a escola se preocupe menos com consumir informação e conteúdo, e passe a se preocupar mais intensamente com a produção de culturas e de conhecimentos, implantando-se um círculo virtuoso de produção cultural e científica (PRETTO, 2014, p. 348).

Assim sendo, diante das inovações tecnológicas, a escola e os professores necessitam repensar e remodelar os planos de aulas e seus procedimentos metodológicos, visto ter sido desenvolvida, pela sociedade contemporânea, uma nova forma de se relacionar com o saber. De acordo com Lévy (2010), “o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência” (LÉVY, 2010, p. 160). Dessa forma, devemos estar sempre abertos a aprender, não mais com planejamentos e metodologias fechadas, sem espaço para o novo, a novidade.

Contudo, sabemos que para a realização de uma prática pedagógica inovadora precisamos de um ensino de língua portuguesa em que o aluno tenha contato com diversos textos e/ou contextos, a fim de compreender as diversas situações do dia a dia em que a linguagem precisa ser adequada. Este é um ensino que tem base em textos (na sua diversidade de gêneros), pois a língua se materializa neles e estes em gêneros, assim interagimos e nos comunicamos. Segundo Rojo (2005), o trabalho com o gênero, deve abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja:

os aspectos sócio históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor, isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 196).

Ressaltamos também que, com a interferência das tecnologias digitais nas nossas práticas sociais, surgiram novas formas discursivas para se comunicar, novos gêneros. Logo, segundo Marcuschi (2004), os gêneros digitais ancoram-se em outros gêneros já existentes (MARCUSCHI, 2004).

O governo brasileiro, em 2018, lançou a versão final da Base Nacional Comum Curricular, o documento base da educação brasileira, para a elaboração dos currículos e plano de aula (doravante BNCC), num esforço de atender os anseios da atualidade e regular o ensino. Nossa percepção é a de que a BNCC propõe que as tecnologias digitais sejam reconhecidas como um elemento relevante para estruturação de novas práticas pedagógicas, já que o documento reconhece o digital como uma nova linguagem e propõe que as tecnologias digitais sejam balizadoras das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas baseadas neste documento, “delineando um cenário favorável às práticas docentes inovadoras” (SILVA, 2019, p. 200).

Dito isto, nosso estudo encontra-se em consonância com o que recomenda a BNCC ao longo do seu texto. Ademais, a escola não deve ignorar o surgimento de diversos gêneros discursivos advindos das tecnologias digitais, bem como deve potencializar o aprendizado de alunos, contribuindo para que a produção do conhecimento aconteça de diversas maneiras.

A análise e discussão, a seguir, versará sobre alguns dados que demonstram a potencialização da aprendizagem da produção textual pelo uso das tecnologias digitais na sala de aula.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A nossa pesquisa é qualitativa e de viés etnográfico. Os instrumentos de pesquisa foram a observação sistemática, questionário, diário de campo e análise documental da produção textual do gênero resenha crítica, que gerou dois tipos de material: um escrito e outro digital. Os sujeitos de nossa pesquisa foram os alunos do 2º ano do ensino médio e a regente da disciplina produção textual de uma escola de Vitória da Conquista-BA. A nossa pesquisa teve duração de dois meses, iniciou no final de setembro de 2019 e finalizou em novembro do mesmo ano.

Aplicamos inicialmente o questionário *online*, fizemos posteriormente a observação sistemática juntamente com o diário de campo, recolhemos o material utilizado pela regente a as produções textuais dos alunos.

Adiante, apresentamos a tabela com as aulas observadas.

TABELA 01. Aulas observadas.

AULA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/CONTEÚDO	RECURSOS
10/10/2019	1	Texto dissertativo-argumentativo Leitura de texto/ Trabalho com oralidade/ Discussão sobre as novas profissões e a tendência desse novo século.	Sala de aula/ Texto impresso.
17/10/2019	2	Texto dissertativo-argumentativo Leitura de Texto/ Comparar os textos e identificar o que está mais bem escrito.	Laboratório/ Sala virtual/ Texto em pdf.
24/10/2019	3	Texto dissertativo-argumentativo Produção textual/ Utilização do processador de texto.	Laboratório/ Sala virtual/ Word.
31/10/2019	4	Resenha crítica Apresentação do gênero documentário/ Exibição do documentário/ Leitura de um modelo de resenha crítica sobre filme pesquisado pelo aluno.	Sala de vídeo/ Data show/ Pen drive/ Documentário "O menino e o mundo".
07/11/2019	5	Resenha crítica Atividade no livro didático sobre resenha	Sala de aula/ Livro didático
14/11/2019	6	Resenha Crítica Apresentação do gênero resenha crítica (foi utilizado um vídeo para a apresentação). Demonstração de um vídeo de resenha crítica de um livro (por um <i>Booktubers</i> ).	Sala de vídeo/ Data show/ Internet (Youtube).
20/11/2019	7	Resenha Crítica Apresentação oral da resenha crítica sobre o livro "O ódio que você semeia" realizada pelos alunos.	Sala de aula
28/11/2019	8	Resenha Crítica Apresentação do trabalho final: vídeo sobre o livro "O ódio que você semeia".	Sala de vídeo

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

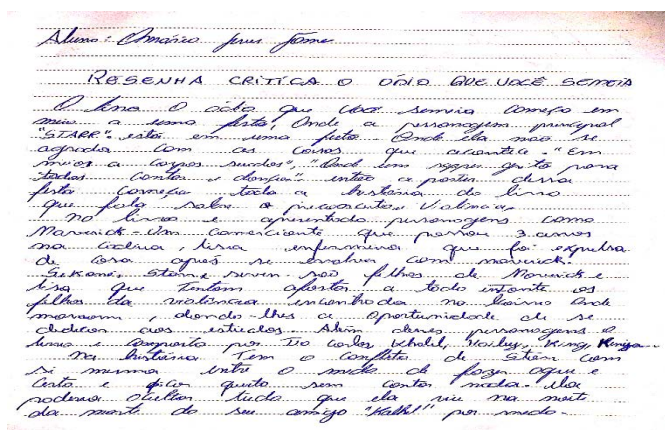
Salientamos que os dados foram gerados pelos instrumentos apresentados anteriormente. Para sua análise, baseamo-nos nas teorias que versam sobre nossa temática e escolhemos como técnica a triangulação, pois permite a comparação de dados de diferentes tipos. Embora tenham sido estabelecidas três categorias de análise na pesquisa em questão, neste artigo exibiremos somente dados que demonstram a potencialização da aprendizagem pelo uso das tecnologias. Porém é importante salientar que para esse artigo mostraremos alguns dados que demonstram a potencialização da aprendizagem pelo uso das tecnologias.

Iniciaremos pelos recursos tecnológicos utilizados pelos alunos e a relação de uso estabelecida por eles com as tecnologias digitais. Quanto a essa categoria, verificamos que a totalidade dos sujeitos pesquisados tem acesso à internet, sendo o local desse acesso, em sua totalidade, a própria casa, isso nos mostra que esses alunos estão completamente inseridos na cultura digital fora do ambiente escolar. Fato também observado nas aulas que acompanhamos. Os alunos afirmaram, também, utilizar a internet todos os dias e indicaram a preferência pelo dispositivo móvel. Observamos a preferência desses alunos por aplicativos como o "WhatsApp" (94,7%) e "Instagram" (89,5%) e constatamos que o Youtube (73,7%) também aparece como um dos aplicativos preferidos deles. Salientamos que este foi o recurso utilizado pela regente para explicar o que é uma resenha crítica e para demonstrar uma resenha de um livro na esfera digital. Nesse momento, averiguamos o que alguns autores, como Rojo (2005) e Marcuschi (2010), chamam de ancoramento e transposição de gêneros.

Em relação à produção textual dos alunos, observamos que eles produziram para

o trabalho final da unidade uma resenha crítica sobre o livro *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas, de duas maneiras: da forma escrita e em vídeo. Considerando uma concepção ampliada para o texto, o vídeo produzido pelos alunos no final da unidade é uma produção textual. Assim, compreendemos que a produção textual não necessariamente precisa estar vinculada à linguagem escrita. Verificamos, na nossa observação, que o fato de ressignificar a atividade tradicional da resenha crítica para a esfera digital por meio de um vídeo sobre o livro teve adesão total dos estudantes e possibilitou o contato e aprendizado deles com elementos necessários para a produção de um vídeo, assim como desenvolveu habilidades necessárias para a contemporaneidade e que transcende a escrita tradicional. Nas Figuras 1 e 2, a seguir, visualizaremos uma amostra do trabalho apresentado.

FIGURA 01. Resenha crítica escrita



Fonte: arquivo do pesquisador

FIGURA 02. Aluno fazendo a resenha do livro em vídeo.



Fonte: arquivo do pesquisador.

Com base na figura 2, podemos afirmar que o aluno, ao produzir o vídeo sobre o livro, fez um planejamento, pois verificamos que alguns detalhes foram pensados para produzir sentido, como o local escolhido ser uma biblioteca (ambientação da temática), a sua centralização diante da câmera (preocupação com a estética), o livro posicionado na mesa como referência visual da temática apresentada.

Observamos, também, que, além da produção escrita da resenha, foi necessário um roteiro que promoveu organização na apresentação em vídeo da resenha. Para a produção do vídeo, o aluno utilizou a câmera do seu dispositivo móvel. Isto nos mostra que esses equipamentos, cada vez mais, possibilitam o acesso à informação e conhecimento, de forma rápida, na sua amplitude de funções, sendo um equipamento que deve ser explorado em sua grande capacidade tecnológica.

Conforme demonstrado nessa pesquisa, os vídeos fazem parte do cotidiano dos alunos, portanto não houve relatos de dificuldade para realização da tarefa, demonstrando que a escolha, pela regente, do gênero digital para o trabalho final foi acertada.

Dessa forma, ao constatar o sucesso dos alunos, ao produzirem o vídeo, apresentando como produto final a resenha crítica nesse formato, concluímos que as tecnologias digitais favorecem a estruturação de novas perspectivas para a produção textual e potencializam o seu aprendizado. Isso porque ao transpor o gênero da forma tradicional para o digital acontece uma aproximação com seu cotidiano, despertando interesse e corroborando uma prática mais criativa e colaborativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, pudemos confirmar que as tecnologias digitais modificaram a nossa forma de interação, a maneira como buscamos informações e conhecimento no mundo. Vimos também que nossos alunos têm uma inclinação para utilizar as tecnologias digitais, mas ainda necessitam de orientação para um uso mais eficaz.

Os resultados encontrados apontaram que a utilização das tecnologias digitais, como meio de aprendizagem, proporcionou uma melhor capacitação dos alunos em relação à produção do gênero resenha crítica, bem como uma maior interação e colaboração para uma nova maneira de aprender. Ademais, ressaltamos as aulas de produção textual podem contar com as tecnologias digitais, visto que estas podem contribuir para que sejam mais criativas, interativas e colaborativas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). Ensino da Produção Textual. – São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 10 maio 2019.
- FERRAREZI Jr., Celso. Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- LEFFA, V. A linguística aplicada e o seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf)>. Acesso em: 12 março de 2019.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Luiz Antônio Marchuschi, Antônio Carlos dos Santos Xavier (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.
- PRETTO, Nelson de Luca. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas?. Liinc em Revista, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3498>>. Acesso em: 10 de maio 2019.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- \_\_\_\_\_. Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.
- RAJAGOPALAN, Kanivilil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, p. 55-65, jan. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10671>>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. IN: FERRAZ, Obdália. (org). Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p.189 – 204.

# As metáforas visuais em textos multissemióticos: uma proposta de intervenção para aulas de português no ensino básico

Isabella Bacha Ferreira \*  
Universidade Federal de Lavras  
bachafisabella@hotmail.com

Táisa Rita Ragi \*\*  
Universidade Federal de Lavras  
taisaragi@gmail.com

Yago Marshal Alves Leandro \*\*  
Universidade Federal de Lavras  
yago.lettras@ufla.com.br

## RESUMEN

El desarrollo de tecnologías de información y comunicación ha permitido cada vez más nuevos medios de producción textual, que presentan composiciones cada vez más multissemióticas. Las plataformas virtuales y los medios digitales permiten, por ejemplo, que las historias, previamente transmitidas oralmente o por escrito, estén disponibles en formato audiovisual. Desde el punto de vista del análisis lingüístico para las clases de educación básica portuguesa, la transposición de una modalidad de texto a otra modalidad (retextualización) puede contribuir al estudio de los recursos semióticos que constituyen cada producción. Dado este contexto, el objetivo de este artículo es analizar el recurso de las metáforas visuales en los procesos de retextualización de textos verbales escritos para textos multissemióticos. Por lo tanto, se espera analizar el potencial de los procesos de retextualización para la comprensión de textos multissemióticos. Para ello, partimos del estudio de los procesos de retextualización (MARCUSCHI, 2010) y el estudio de las metáforas visuales (FORCEVILLE, 1996), desde la teoría de los Multilingüajes (ROJO, 2012). El corpus incluía el texto "El mono y la anciana", João de Barros (2006), presentado en línea. A partir del trabajo realizado, fue posible verificar que el análisis de textos de esta naturaleza contribuye al desarrollo de la competencia lingüística-semiótica-discursiva de los estudiantes y también ayuda en la formación de la alfabetización multimodal, así como un análisis de las metáforas visuales que constituyen un recurso relevante para el dominio de la lectura.

## PALABRAS CLAVE

alfabetización multimodal; retextualización; Metáforas visuales

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

\*\* Estudantes de Letras da Universidade Federal de Lavras.

**RESUMO**

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação tem permitido, cada vez mais, novos meios de produção textual, que apresentam composições cada vez mais multissemióticas. As plataformas virtuais e as mídias digitais permitem que, por exemplo, histórias, previamente transmitidas oralmente ou por escrito, estejam disponíveis em formato audiovisual. Do ponto de vista da análise linguística para as aulas de ensino básico de português, a transposição de uma modalidade de texto para outra modalidade (retextualização) pode contribuir para o estudo dos recursos semióticos constitutivos de cada produção. Diante deste contexto, o objetivo deste artigo é analisar o recurso das metáforas visuais em processos de retextualização de textos verbais escritos para textos multissemióticos. Com isso, espera-se analisar o potencial dos processos de retextualização para a compreensão de textos multissemióticos. Para tanto, partimos do estudo dos processos de retextualização (MARCUSCHI, 2010) e do estudo das metáforas visuais (FORCEVILLE, 1996), da teoria dos Multiletramentos (ROJO, 2012). O corpus incluiu o texto "O macaco e a velha", de João de Barros (2006), apresentado em suporte on-line. A partir do trabalho realizado, foi possível verificar que a análise de textos dessa natureza contribui para o desenvolvimento da competência linguístico-semiótica-discursiva dos alunos e também auxilia na formação da alfabetização multimodal, bem como para uma análise das metáforas visuais que constituem um recurso relevante para a proficiência de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE**

Alfabetização multimodal; retextualização; Metáforas visuais

**INTRODUÇÃO**

**N**a contemporaneidade, dado o desenvolvimento dos modos de comunicação e a evolução das ciências linguísticas, considera-se que a linguagem humana se materializa por meio de textos, que se atualizam a partir dos gêneros textuais. Esses gêneros têm se configurado de modo cada vez mais multissemióticos, por articularem diferentes recursos para o processo de produção de sentidos. Nesse contexto, o presente trabalho busca analisar as metáforas visuais, criadas na produção audiovisual, a partir do texto original que se apresenta na modalidade escrita. O objetivo deste artigo é analisar as potencialidades dos processos de retextualização de textos verbais impressos para textos multissemióticos para o estudo das metáforas visuais.

Propostas como essa são relevantes por incorporar às aulas de Língua Portuguesa (LP) um olhar pedagógico para textos em formato digital, e a partir deles estudar alguns processos de construção de sentido. Assim, tem-se que, diante dos contextos sociais-interativos que emergem das novas tecnologias de informação e comunicação, um novo contexto do ensino de língua portuguesa, que deve atualizar suas propostas pedagógicas, de modo a propiciar um ambiente de multiletramentos para os estudantes.

Sobre o conceito de multiletramentos, Rojo (2012) aponta que esse conceito abarca a "multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica." (p. 13). Assim, os textos multissemióticos - textos compostos por várias linguagens (ou modos, ou semioses) exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. A partir dessa contextualização, segue uma breve compilação teórica que fundamenta a análise empreendida.

## METÁFORAS VISUAIS

A metáfora consiste em uma figura de linguagem que procede a uma busca de comparação entre ideias. Desse modo, as metáforas são portadoras de novas ideias que estabelecem semelhança entre as coisas do mundo, mais especificamente com a palavra e seu significado (imagético ou objetivo).

Reddy (1979) destaca que a comunicação verbal se dá por meio de metáforas. Nesse sentido, Forceville (1996) discute sobre a importância de conhecer os interlocutores e o contexto em que emerge essa estratégia no diálogo para dinamizar o processo de interpretação.

Para Vieira (2010), as metáforas visuais associam imagem e palavras (ou outros modos semióticos), que por meio da ocorrência de similaridades na aparência das imagens, traçam um paralelo entre o domínio do signo representado, o seu significado e algo que lhe é diferente. Nas combinações dessas diversas semioses é, então, que são construídos, metaforicamente, novos significados. Para a autora,

o discurso mediado pela imagem, responsável pela composição das metáforas visuais, difere dos textos apenas escritos, pois, sendo o texto multimodal composto segundo a cultura de cada povo, exige prática social e cultural de leitura particular para que possa ser compreendido (VIEIRA, 2010, p. 57).

Assim, o trabalho com as metáforas visuais, além de propiciar a mobilização de habilidades de interpretação por parte de alunos da educação básica, pode promover espaços para uma discussão sobre as diversidades culturais, o que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a perspectiva dos multiletramentos.

## RETEXTUALIZAÇÃO

As atividades de retextualização são comuns e automáticas, contudo, não devemos considerá-las mecânicas (MARCUSCHI, 2010), pois lidamos com elas no cotidiano social, ao realizarmos reformulações de textos ou ao interagirmos com os nossos pares. Para Matêncio (2002), esse processo emana novos parâmetros de ação de linguagem, uma vez que se trata de um novo texto. Há redimensionamento da projeção da imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais, dos conhecimentos compartilhados, de suas motivações e do projeto de dizer, do espaço-tempo de produção/recepção, do propósito enunciativo.

Marcuschi destaca que o processo de retextualização implica escolhas linguístico-discursivas (para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que

foi dito ou escrito por alguém). Nesse procedimento “devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

O autor destaca que a retextualização pode ocorrer: a) Da fala para a escrita – de uma entrevista oral para uma entrevista impressa. b) Da fala para a fala – em uma conferência, uma tradução simultânea. c) Da escrita para a fala – um texto escrito exposto oralmente. d) Da escrita para a escrita – de um texto escrito para um resumo escrito. Ferreira (2018) amplia essa discussão, considerando também outros tipos: a) Do suporte falado para um suporte digital: de uma leitura oral para a narração de uma história em vídeo. b) Do suporte impresso para um suporte digital: de um texto escrito para um curta-metragem. c) Do suporte digital para um suporte escrito: de um filme para uma resenha. d) Do suporte digital para um suporte falado: de uma palestra para uma exposição oral em sala de aula.

Nesse contexto, pode-se reiterar que a mudança do gênero ou do suporte é um processo complexo, que exige uma compreensão do gênero textual e dos diversos recursos/mecanismos que o constituem, caracterizando-se, assim, como um trabalho de grande relevância para as aulas de Língua Portuguesa

### **ANÁLISE DO TEXTO “O MACACO E A VELHA”**

O vídeo selecionado para análise é intitulado O macaco e a velha<sup>1</sup>, que se trata de uma reescrita da obra de João de Barros (1996). A história é voltada para o público infanto-juvenil, a qual conta a fábula do macaco Simão, que sempre roubava as bananas do quintal da personagem velha, a qual se sentia incomodada pelo roubo de suas bananas e decidiu se vingar do macaco. Assim, considerando o processo de retextualização – verbal escrito/imagético para verbal oral/imagético/sonoro, pontuamos que a transposição do texto da modalidade verbal escrita possibilitou a inserção de recursos de movimento e de áudio (fala, entonação, música, sons, imagens), que mantém uma fidelidade ao texto-base, mas que oferece outros mecanismos para a construção do projeto de dizer e para o direcionamento da interpretação por parte do sujeito-leitor-espectador.

Entre os recursos utilizados, destacamos as metáforas visuais, que apelam “ao envolvimento do leitor com o texto e recorre a várias intertextualidades, despertando nele o sentimento de pertença a uma comunidade linguística e cultural envolvente pela relação que se estabelece entre a pessoa, a língua e a sociedade.” (MARQUES, 2012, p. 5). Para tanto, analisaremos as imagens 1 e 2 por meio deste conceito.

Imagem 1 - Fumaça/cor avermelhada – raiva



Imagem 2 - Lâmpada – ideia da personagem



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=o6uEyVWEJQY>

Nas imagens acima, o uso das metáforas visuais, além de proceder a uma retomada de saberes culturais acerca das representações de sentimentos e pensamentos, possibilita uma reflexão acerca da articulação de modalidades e de recursos semióticos, uma vez que o uso de uma linguagem metafórica, em uma composição imagética, possibilita a omissão de parte de uma representação oral da história narrada. Assim, a combinação de metáforas pode sinalizar para um discurso hiperbólico, utilizado como uma estratégia para acentuar a “irritação” da personagem e chamar a atenção do sujeito-espectador.

Na segunda imagem, o narrador conta aos seus telespectadores que a velha estava triste pela situação na qual se encontrava e, após um tempo tricotando, ela tem uma ideia para a resolução do seu problema; tal ação narrada é representada pelo surgimento de uma lâmpada na imagem como indicação da ideia tida pela personagem.

Imagem 3 - Fogo e expressão facial – indicativo de raiva



Imagem 4 - Estrelas – indicativo de um tapa/dor



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=o6uEyVWEJQY>

Nas imagens 3 e 4, o uso de metáforas visuais substitui o emprego de recursos mais sofisticados, uma vez que a produção do vídeo conta com a combinação de imagens estáticas e com recursos de movimentos (menos complexos do ponto de vista de design gráfico e de animação). De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996 apud VIEIRA, 2010, p. 57):

As estruturas visuais formam significados, assim como as estruturas linguísticas e, por meio disso apontam para diferentes interpretações e para diferentes formas de interação social. Os significados que podem ser expressos pela língua e pela comunicação visual demonstram que certas coisas podem ser expressas verbalmente e visualmente. Outras podem ser ditas, apenas, visualmente, e outras, somente, verbalmente. Mas quando algo pode ser dito de ambas as maneiras, o modo pelo qual será expresso tanto verbal quanto visual será diferente. (KRESS; van LEEUWEN, 1996, p. 3).

Desse modo, cabe ao aluno interpretar cada imagem, considerando que um excerto do texto verbal escrito pode ser substituído pelo uso de construções imagéticas e movimentos, representadas por meio de metáforas visuais.

Imagem 5 – gotas de suor (esforço físico) e extensão do rabo do macaco (ajuda à velha)



Imagem 6 – cor (rememoração) e talheres (refeição)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=o6uEyVWEJQY>

A imagem 5 sinaliza o esforço do personagem macaco para retirar a personagem da idosa do poço. As gotas de suor são indicativas das dificuldades enfrentadas pelo personagem. Já a projeção do rabo em tamanho maior representa o meio utilizado pelo macaco para ajudar a velha. Assim, as metáforas buscam uma fidelidade com a versão do excerto do texto-base: “Quando os vizinhos chegaram no meio do bananal/ Viram todos com surpresa/ Uma cena original/ Num galho, o mestre macaco/ Fazendo força danada/ Trazendo a Finnfinfelha/ No rabo dependurada.” A força é representada pelas gotas de



suor, pelas expressões faciais e pelo gesto de se segurar na árvore.

Na imagem 6, a cor utilizada retoma uma cena anterior, momento em que a velha é atacada pelo macaco fantasiado de leão. O excerto do texto-base “Quase ele mata a velhinha com a pele do leão” é retomado pela repetição de uma cena já projetada anteriormente, com cor envelhecida, para indicar passado, juntamente como a metáfora visual anterior (uso de uma faca e um garfo), que representa uma refeição. Assim, ao analisar o processo de retextualização, o estudo das metáforas visuais constitui uma importante estratégia para o processo de produção de sentidos das narrativas feitas nos dois suportes textuais.

A partir dessa análise, consideramos uma questão que pode favorecer a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos por parte dos alunos de educação básica. Essa questão diz respeito à extensão do processo de retextualização, deslocado do campo da produção de textos, tal como é abordado em várias pesquisas que tratam da temática, para o âmbito da leitura, da comparação entre textos apresentados em suportes diferenciados. Aqui, a análise do texto-base, produzido sob a forma de canção, na modalidade impressa e reproduzida em formato audiovisual, permite a exploração das multissemióses constitutivas da produção em vídeo. Esse procedimento metodológico pode romper com a crença de que as imagens cumprem um papel meramente ilustrativo, como recorrentemente é tratado por diferentes leitores. Para Santos e Souza (2008, p. 4), “as imagens nunca devem ser encaradas de maneira inocente e devem ser sempre analisadas considerando-se sua dimensão sócio-ideológica”.

Assim, viabilizar essa leitura crítica dos textos, com a análise dos modos de produção em cada um dos suportes textuais, em sala de aula, permite uma atenção mais acurada dos tipos de recursos/mecanismos específicos para cada situação sociocomunicativa. O modo de organização da narrativa aqui analisada permite apontar a segunda questão considerada relevante na discussão proposta: as metáforas visuais.

Para Joly (2007), a imagem, quando utilizada como forma de metáfora, passa por um processo de expressão criativo e cognitivo, pois a comparação de dois elementos, seja de forma implícita ou explícita, permite a descoberta de semelhanças entre eles. Compreender essa semelhança implica um conhecimento sobre questões linguísticas, semióticas e discursivas que compõe o processo de enunciação e as interações construídas pelo produtor do texto verbal escrito, pelo produtor do vídeo e pelos interlocutores – sujeitos que leem e/ou que assistem ao vídeo – e que assumem uma postura de uma compreensão ativa, uma vez que o ato de ler pressupõe o envolvimento do sujeito leitor.

Dessa forma, consideramos que uma prática de ensino fundamentada numa perspectiva dos multiletramentos proporciona uma integração entre aspectos linguísticos, semióticos e discursivos, uma vez que o discurso materializado nos textos multissemióticos se encontra “marcado pelas metáforas visuais, fruto da operação dessa modalidade discursiva, [que] é uma ação social profundamente inserida nas práticas e nas convenções culturais” (VIEIRA, 2010, p. 56).

Para que o ensino de língua portuguesa seja dinamizado em uma abordagem das múltiplas linguagens, a análise de textos retextualizados pode favorecer a instauração de outros discursos, uma vez que as situações de enunciação serão tomadas como singulares. A retextualização proporciona um trabalho para além da materialidade linguística do texto, imputando ao leitor uma exigência para construir relações entre diferentes sistemas semióticos e com o contexto de produção, circulação e recepção dos textos lidos. Em uma sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que contribuem para o processo de produção de sentidos e que devem ser considerados no processo de interpretação. Assim, as imagens, as cores, as entonações, as expressões faciais também são produtores de sentido e precisam ser interpretados, pois trazem informações que precisam ser inferidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo pautou-se no objetivo de analisar as potencialidades dos processos de retextualização de textos verbais impressos para textos multissemióticos, com vistas ao estudo das metáforas visuais. Para a consecução do objetivo proposto, partiu-se de uma discussão acerca dos textos multissemióticos, do processo de retextualização e de uma caracterização das metáforas visuais.

Considerando que o advento das tecnologias implicou modificações dos modos de interação social, de maneira que os textos multissemióticos passaram a incorporar o cotidiano das pessoas, é fundamental que as instituições escolares busquem estratégias para a resignificação das práticas educativas. Assim, a proposta deste trabalho consistiu em apresentar a estratégia de comparação dos mecanismos/recursos utilizados pelos produtores do texto “O macaco e a velha”, em dois suportes diferenciados: texto verbal escrito (impresso em papel) e o texto multissemiótico (em vídeo). Nesse percurso, foi relevante abordar a questão da retextualização, que foi o processo utilizado pelo produtor do vídeo, que a partir de um texto-base, construiu um novo projeto de dizer – em vídeo, mas preservando vários aspectos do texto inicial. Para uma análise mais específica, foram selecionadas as metáforas visuais como objeto de estudo, com vistas a verificar os mecanismos utilizados pelo produtor do vídeo para a organização do texto em suporte digital.

A partir do estudo realizado, foi constatado que a análise de textos retextualizados e das representações imagéticas pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que as imagens carregam consigo dimensões histórico-culturais e mobilizam os leitores/espectadores a realizar inferências, capacidade essencial ao desenvolvimento de uma leitura com proficiência. Desse modo,

consideramos que o conjunto de experiências relacionadas à análise dos recursos semióticos constitutivos dos gêneros que circulam em suportes digitais poderá contribuir para a leitura/interpretação que os alunos realizam na vida cotidiana. Assim, a leitura de metáforas visuais pode proporcionar uma formação mais profícua para a compreensão dos múltiplos sentidos emanados dos enunciados metafóricos.

## REFERÊNCIAS

- BARRO, João de. **O macaco e a velha**. 13. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- FERREIRA, H. M. Oralidade e ensino. **Notas de grupos de estudo**. Textualiza, Lavras: UFLA, 2018.
- FORCEVILLE, C. **Pictorial metaphor in advertising**. USA: Routledge, 1996.
- JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARQUES, R. M. M. **Leitura / Interpretação e uso de linguagem metafórica em alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico: comparação e metáfora**. 2012. Dissertação - Escola Superior de Educação de Bragança, Portugal, 2012.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem., 2002.
- REDDY, M. The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org). **Metaphor and thought**. Nova York: Cambridge University Press, 1979. p. 284-310.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, F. R. da S.; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. In: **Anais do II Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, set. 2008, Recife. Recife: NEHTEUFPE, 2008, p. 1-16.
- VIEIRA, J. Afinal, existem metáforas visuais? In: VIEIRA, J; BENTO, A; ORMUNDO, J. (orgs.). **Discurso nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e gramática sistêmico-funcional**. São Paulo: Annablume, 2010.
- VIEIRA, M. S. P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**, v. 02, p. 01-09, 2012.

Simposio Temático

# **Os memes como nova expressão da linguagem nas mídias digitais**

## Resumen del Simposio Temático

# Os memes como nova expressão da linguagem nas mídias digitais

### Coordinadores

**Marlon Muraro**

Universidade Mackenzie e Faculdade Flamingo  
docmarlon@sagradacomunicacao.com.br

**Lilian Adriana Cabral Moreira de Melo**

Universidade Cruzeiro do Sul  
letrasmodulo@gmail.com

A provocação que nos estimula a entender o meme como linguagem partiu da curiosidade ao observar que, nos meios digitais, como fóruns e redes sociais, mensagens estariam se organizando de um modo particular, recebendo essas diversas ocorrências o mesmo nome: meme. Outro fato observado foi que, por meio dessas formas sistematizadas e regulares, os indivíduos podiam compartilhar crenças, valores, opiniões, críticas e experiências, ou seja, o meme conformava também um modo de comunicar, uma maneira de externalizar um pensamento e uma compreensão do mundo. Por fim, mas não menos importante, uma observação de que essa forma de expressão ocorre por meio da ressignificação de uma informação. Em meio a tais práticas, um novo gênero destacou-se dentre a multidão: os memes. Embora raramente utilizado enquanto objeto de estudo, seja no meio acadêmico, seja nos bancos escolares, seu estilo e linguagem própria o caracterizam como um gênero único, e múltiplas serão suas possibilidades de análise se ultrapassarmos a barreira de uma leitura rápida e superficial, característica de seus canais de divulgação e comum à sociedade moderna. Durante este simpósio, pretende-se refletir de que maneira a ironia e o humor, fazendo parte de uma tessitura verbo-visual, atuam como importante mecanismo que, para além da piada, carregam consigo a responsabilidade pela engrenagem que leva ao riso e, posteriormente, identificação da crítica social implícita, reconhecíveis a partir do estabelecimento de relações dialógicas com o enunciado e tudo o que ele prevê, inclusive (ou principalmente), experiências e saberes do leitor. A análise de alguns exemplares do gênero sob novos olhares das linguagens, semiótica e dialogismo, pode nos trazer possíveis respostas a essas questões extremamente atuais. É, portanto, por meio da linguagem adotada pelos memes que estereótipos podem ser reconhecidos e interdiscursos se estabelecem, construindo e reconstruindo imagens já socialmente cristalizadas, ora negando-as, ora reafirmando-as em cenas cujo objetivo é assemelharem-se, de maneira ardilosa, à vida real, o que apenas se torna possível por meio da ativação da memória do interlocutor. Em um mundo cada vez mais digital, compreender a dinâmica, o processo criativo e a narrativa dos memes é de fundamental importância para educadores e profissionais que fazem da linguagem a sua principal ferramenta de comunicação. Este simpósio abre a possibilidade de pesquisadores das mais diversas áreas da linguagem textual possam analisar, discutir e avaliar esta nova forma de comunicação cada vez mais presente entre a geração millennial.

**PALAVRAS-CHAVE:** meme; comunicação; internet; texto, verbo-visualidade

# A compreensão do meme de internet enquanto manifestação verbal

Jakeline de Melo Fenna (UERJ)  
jak.fenna@hotmail.com

## RESUMO

Dos inúmeros gêneros que circulam nas redes sociais (post, chat, tutorial, mashup), chamou-nos atenção a quantidade de postagens/compartilhamentos de um gênero específico que ganhou ampla repercussão em ambientes virtuais: os memes de internet. Trata-se de um conteúdo que pode apresentar-se como imagens legendadas, vídeos virais ou expressões difundidas pelas mídias digitais, normalmente com humor, atuando na transmissão de conhecimentos sobre determinado assunto ou situação específica (DIAS et al, 2015). Nossa pesquisa, desse modo, visa identificar as possíveis estratégias e procedimentos demandados para sua leitura. Essa demanda, no entanto, se apoia nos pressupostos teóricos sobre compreensão leitora, não na observação da prática em si. Para isso, nos apoiamos na visão sócio-interacional de leitura, que reconhece o ato de ler como “a capacidade de usar recursos linguísticos e extralinguísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão, entendendo-se por compreensão o produto do processo de ler” (NUNES, 2005, p. 09).

## PALAVRAS-CHAVE

gênero textual; memes de internet; leitura; redes sociais

## RESUMEN

De los innumerables géneros que circulan en las redes sociales (post, chat, tutorial y mashup), nos llamó la atención la cantidad de entradas/compartimientos de un contenido específico que ganó amplia repercusión en ambientes virtuales: los memes de internet. Estos pueden presentarse como imágenes subtítuladas, videos virales, o expresiones difundidas por los medios digitales, normalmente con humor, actuando en la transmisión de conocimiento sobre determinado asunto o situación específica (DIAS et al., 2015, p. 8). Por lo tanto, nuestra investigación tiene como objetivo identificar las posibles estrategias y procedimientos necesarios para su lectura. Sin embargo, esta demanda se basa en suposiciones teóricas sobre la comprensión lectora, no en observar la práctica en sí. Para esto, confiamos en la visión socio-interactiva de la lectura, que reconoce el acto de leer como “la capacidad de usar recursos lingüísticos y extralingüísticos, que abarca diversos sistemas de conocimiento e interviene, conjuntamente, en la interpretación o comprensión, entendida por comprender el producto del proceso de lectura” (NUNES, 2005, p. 09).

## PALABRAS CLAVE

gênero textual; memes de internet; lectura; redes sociales

## INTRODUÇÃO

○ Brasil já está entre os cinco países com maior número de usuários da internet, sendo que mais de 50% da população brasileira acessa a Web ao menos uma vez por mês, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Abril de 2016 (TEIXEIRA, et al., 2017). E as redes sociais são, hoje, um dos espaços onde as pessoas passam boa parte de seu tempo em contato com atividades leitoras, construindo e negociando significados. Dos diversos gêneros que circulam nessas redes, o *meme* de internet despertou nosso interesse com relação à sua compreensão.

A preocupação com a leitura e sua compreensão vem sendo tema de diversas pesquisas, já há algum tempo, afinal, sabemos que compreender um texto não é uma atividade natural (MARCUSCHI, 2008). Com a inserção das tecnologias digitais da comunicação, principalmente com a chegada da Web 2.0, os usuários, que até então apenas recebiam informações na rede, passaram a criar e publicar seu próprio conteúdo *online* e a interagir com outros através das redes sociais. Isso amplia os espaços e as práticas envolvendo a compreensão de textos. Assim, neste trabalho, buscamos entender como as características de um *meme* (*image macro*) e de seu suporte se relacionam com conhecimentos, estratégias e procedimentos demandados por uma leitura entendida, teoricamente, como processamento multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2015). Cabe ressaltar que os textos de nossa revisão teórica, cuja temática é o *meme* de internet, pertencem a diferentes áreas de conhecimentos. São pesquisas voltadas para a Comunicação Social, Informática e Letras. Entretanto, não encontramos nenhum estudo sobre *meme* de internet enfocando o processo leitor. Nossa pesquisa, desse modo, visa identificar as possíveis estratégias e procedimentos demandados para sua leitura. Essa demanda, no entanto, se apoia nos pressupostos teóricos sobre compreensão leitora, não na observação da prática em si. Desta forma, optamos por um estudo documental, com abordagem qualitativa de análise, com um *corpus* composto de *memes* criados a partir da reportagem da Revista *Veja* sobre Marcela Temer, com a temática: “bela, recatada e do lar”. Também utilizamos um *corpus* adicional (comentários de usuários das redes sociais) e buscamos compreender, a partir dos comentários feitos no *Facebook* e *Twitter*, quais conhecimentos e estratégias esses leitores utilizaram para chegar à uma efetiva compreensão.

## O GÊNERO MEME E A LEITURA

Diversos autores concordam que, ao que tudo indica, o termo *meme* deriva da palavra grega *mimeme*, cujo significado é imitação (RECUERO, 2007; ARANGO, 2014; MARTINO, 2014). Segundo esses autores, Richard Dawkins utiliza essa palavra, pela primeira vez, em seu livro *O gene egoísta*, e propõe, a partir das teorias de Darwin, que os *memes* seriam um processo de evolução cultural – um *meme* seria, então, o ‘gene’ da cultura que, ao ser transmitido pelas pessoas, sobrevive.

Surge então, a *Teoria da memética*, propondo que, da mesma forma que os genes humanos se propagam de um corpo a outro, carregando suas heranças, o *meme* seria responsável pela transmissão cultural. Logo, os *memes* seriam ideias e comportamentos que um indivíduo aprende com o outro através da imitação. Assim como Dawkins (1976), autores como Daniel Dennett (1998), Susan Blackmore (2000) e Raquel Recuero (2007) dão sustentação à *Teoria da memética*, que trata *meme* dentro do contexto de imitação.

Neste trabalho, entretanto, tratamos os *memes* de internet fora do contexto da imitação, por perceber que uma de suas características principais consiste na “alteração de conteúdos, não apenas sua cópia” (INOCÊNCIO, 2017, p. 6). Ou seja, ao contrário dos genes, os *memes* não se autorreplicam, pois “é necessário que agentes externos realizem transmissões, contribuindo com alterações, ou seja, o público não é um mero receptor, sendo infectado passivamente, mas sim parte atuante no desenvolvimento dos *memes*” (EMANUEL; RODRIGUES; LIMA, 2015, p. 845).

Composto de linguagens verbais e não verbais combinadas, a maioria dos *memes* de internet é produzida a partir de imagens e/ou textos conhecidos na rede, com um toque de humor. Nessa combinação, tanto a imagem quanto o texto podem ter seus significados alterados ao longo do tempo.

Geralmente, o texto que compõe o *meme* tem um estilo mais próximo da oralidade, tornando-o mais informal e podem ser ressignificados em novo acontecimento, gerando um novo *meme* (LARA, 2017). Vale ressaltar que a leitura do *meme* consiste na associação do verbal e não verbal para que a produção de sentidos seja construída. Afinal, o sucesso de um *meme* depende de algumas características importantes: “o humor, a intertextualidade baseada em diversas referências da cultura popular e justaposições, sobretudo de imagens provocativas, peculiares ou pouco convencionais” (ARANGO, 2014, p 04).

Assumimos, neste trabalho, a visão sócio-interacional de leitura sob uma perspectiva multidirecional. Nela, o leitor desempenha um papel de reconstrutor de significados, utilizando vários recursos para atribuir sentidos ao texto, interagindo com o que este lhe oferece. Entre tais recursos, por exemplo, temos seu conhecimento de mundo, sua bagagem de leitura, outros textos, diferentes estratégias e todos os elementos sociais e culturais que possam ser acionados, além, claro, do conteúdo do material lido. Ao usar todas essas fontes de informação, o leitor trabalha com um processamento que assume diferentes caminhos e direções, interrelacionando cada dado, por isso, multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010).

Atualmente, devido às facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para obtenção de imagens digitais, quanto para sua inserção e edição em documentos de computadores da *Web*, é cada vez mais fácil a composição de textos multimodais (COSCARELLI, 2016). Não são apenas as linguagens visuais ou sonoras que complementam os textos verbais, há comentários verbais escritos a partir de imagens e sons, com as quais dialogam (DORIA; VERGNANO-JUNGER, 2008).



Com relação à multimodalidade, são muitas as modalidades que podem comparecer na composição de um gênero. Na mídia impressa, encontramos, além da escrita verbal, fotos e ilustrações. Já, em ambiente virtual, “todas as modalidades e semioses – língua oral e escrita (verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances), áudio (música e outros sons não verbais) e imagens estáticas e em movimento – podem entrar na composição” (KLEIMAN, 2013, p.112). Entendemos por texto multimodal, assim, “aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos em sua composição” (KLEIMAN, 2013, p. 108). Dessa maneira, a integração desses diferentes modos de representação de sentido vai possibilitar ao leitor construir o significado do todo (COSCARELLI, 2016).

Um exemplo disso são os *memes* de internet, que não são conteúdos individuais e isolados, mas complexos informacionais que só significam em conjunto. Portanto, “em termos de leitura, é preciso, necessariamente, estar aberto ao olhar multimodal, pois os sentidos se constroem (ou devem construir-se) com base na interação entre diferentes linguagens” (DORIA; VERGNANO-JUNGER, 2008, p.4). Isso significa que saber ler os diversos modos de expressão (imagem, cor, palavras, etc.) é tarefa essencial para que a leitura seja completa.

## METODOLOGIA

No ambiente virtual, em especial nas redes sociais, é possível acessar e compartilhar diversas informações, vídeos, imagens e textos que exigem leitores e produtores de textos experientes e habilidosos (COSCARELLI, 2016). Isso porque, “diante da tela, o usuário/leitor, precisa compreender a função dos *links*, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e compartilhar no *Facebook*, selecionar *emojicons* no *WhatsApp*, enviar fotos, publicar comentários)” (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Estamos permeados pela leitura e escrita em nosso cotidiano: ao planejar uma viagem, ao checar os horários de um trem, ao responder a um *e-mail*. “O dia de trabalho da maioria das pessoas implica o uso da leitura e escrita” (BARTON, 2015, p.40). Com a expansão das TICs, nossa vida em sociedade foi alterada, assim como nossa relação com os textos.

O texto, que antes era estático, agora traz (pode trazer) consigo animações, efeitos sonoros e inúmeras possibilidades de interação que “vão redefinindo os modos como os leitores lidam com os textos e as mídias digitais” (COSCARELLI, 2016, p. 23). Entendemos, assim, a leitura como uma atividade social que faz parte de nossas vidas (VERGNANO-JUNGER, 2015) e, na qual, a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos (KLEIMAN, 2013). Concordamos com diversos autores (KLEIMAN, 2013; VERGNANO-JUNGER, 2015; COSCARELLI, 2016) que afirmam que, para se chegar à compreensão de um texto, o leitor precisa desenvolver outras habilidades além da decodificação e compreensão do significado das palavras na formação de sentenças e

parágrafos. É preciso dispor de conhecimentos prévios que permitam atribuir sentidos às palavras e frases, acionar estratégias metacognitivas, como fazer previsões e produzir inferências, para construir significados para um texto (KLEIMAN, 2013; VERGNANO-JUNGER, 2015; COSCARELLI, 2016).

A partir dessas reflexões buscamos responder que relação pode ser estabelecida entre o *meme* de internet e o processo leitor. Para isto, elegemos um *meme* que teve ampla circulação (números de curtidas, compartilhamentos e comentários no *Facebook*; curtidas, retuítes e comentários no *Twitter*) com a mesma temática e mesmo período de circulação, cujo tema foi “Bela, recatada e do lar”, uma reportagem publicada pela revista *Veja online*, visando enaltecer Marcela Temer – esposa do vice-presidente Michel Temer – em 20 de abril de 2016.

Desta forma, optamos por analisar o processo leitor em um *meme* (*image macro* - se apresentam em forma quadrangular ou retangular, com texto verbal sobreposto à imagem), por se tratar de uma análise da leitura enquanto compreensão escrita. A partir das estratégias clássicas de leitura, tentamos identificar quais poderiam ser demandadas para a compreensão dos textos em questão.

Ao analisar o *meme* percebemos, em alguns comentários, que o assunto principal, a crítica ao modelo ideal de mulher, ficou em segundo plano e os usuários das redes sociais passaram a discutir outras questões. No primeiro comentário analisado, percebemos que o leitor ativa seus conhecimentos sobre a vida de Frida Kahlo ao citar a relação abusiva dela e Diego Rivera (“Diogo” no texto do comentário) – seu marido. Isso pode ser afirmado, já que tal informação não está presente no *meme*.

Figura 1 - Imagem e comentário extraído do Facebook



Ainda sobre esse comentário, podemos inferir que o leitor percebe a contradição da *remixagem*, pois a frase “bela, recatada e do lar” tem valor conservador e Frida Kahlo é símbolo do feminismo. Ao reconhecer isso, o leitor pode ter compreendido o *meme*, mas também pode ter feito apenas a leitura da imagem, pois não há, no comentário, nenhuma associação entre frase e imagem. O que ficou manifesto neste comentário foi o conhecimento de mundo sobre Frida Kahlo, sua relação com Diego Rivera e uma observação que tem caráter descendente na leitura, centrado na opinião do leitor.

Assim, o leitor trouxe seu conhecimento sobre a vida da artista e fez um

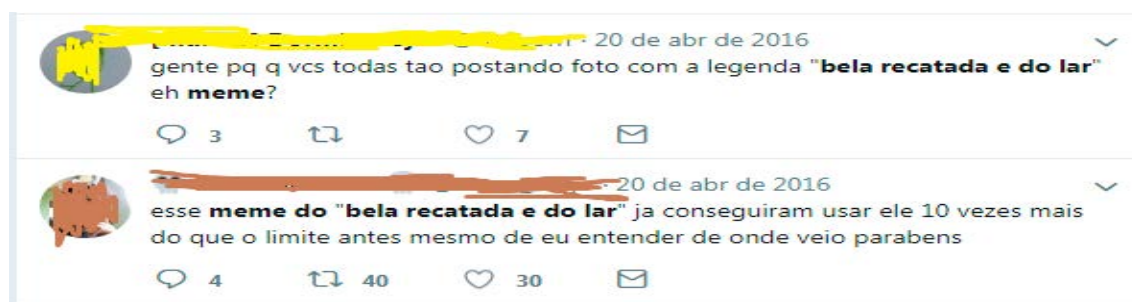
juízo de valor a respeito dela como símbolo do feminismo. Isso, entretanto, não tem, necessariamente, relação com a proposta do *meme*. Considerando os contextos da reportagem da *Veja* e do perfil da artista plástica, a referida proposta seria romper a ideia de recato da frase replicada no *meme* com a rebeldia de Frida Kahlo. E isso o leitor não resgatou explicitamente no seu comentário. O leitor também construiu uma relação intertextual, associando Diego Rivera e Bolsonaro, devido ao modo rude com que aquele a tratava e a imagem de pessoa rude de Jair Bolsonaro. Mais uma vez, podemos inferir que o leitor se fixou apenas na imagem, ignorando a proposta do *meme* e realizando uma leitura descendente centrada em suas impressões pessoais sobre as relações abusivas que pareciam, segundo ele, ser “agradáveis” à Frida Kahlo.

Agora, observando os comentários de alguns leitores, no *Twitter*, percebemos que muitos não compreenderam o sentido dos *memes* postados, talvez por desconhecer a reportagem da revista *Veja* que gerou toda a polêmica sobre o modelo de mulher ideal. A partir desses comentários, é possível comprovar que, para que haja a compreensão, não basta apenas decodificar as palavras. “O ato de ler envolve a capacidade de usar recursos linguísticos e extralinguísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervém, conjuntamente na compreensão” (NUNES, 2005, p. 8).

Figura 2 - Dúvidas sobre o *meme* no *Twitter*



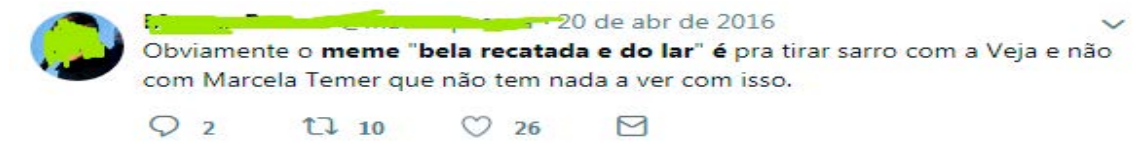
Figura 3 – Dúvidas sobre o *meme* no *Twitter*



Dentre esses conhecimentos está o enciclopédico, que permite aos usuários/leitores associar o *meme* ao título da reportagem. Essa relação intertextual permitiria ao leitor recuperar em sua memória algum aspecto que o levasse a construir o sentido no *meme*. A contextualização é um importante recurso para a compreensão leitora, afinal “nos permite, nesta categorização, enfatizar os aspectos sociais e contextuais tanto da produção do gênero, quanto de sua recepção” (VERGNANO-JUNGER, 2015, p. 20).

No comentário a seguir, o usuário/leitor tenta explicar a origem dos *memes*. Ele demonstra ter compreendido sua função comunicativa e o reconhece como uma reação irônica à reportagem sobre Marcela Temer.

Figura 4 – A explicação



Observando os comentários e suas respostas, percebemos que, nas redes sociais, nem sempre há tempo para reflexões “As ações de comentar e curtir são cada vez mais frequentes e se dão de forma nem sempre criteriosa” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 122). Ainda de acordo com as referidas autoras, os comentários, as curtidas e compartilhamentos nas redes sociais são maneiras diferentes de respostas ao que é publicado na rede, no caso deste trabalho, os *memes*.

## CONCLUSÃO

Percebemos que, para que haja a compreensão de um *meme* de internet, é necessário que o leitor associe imagem e texto, pois, ao ignorar um desses elementos, ele não será capaz de resgatar a ideia do *meme*. É necessário também que ative seus conhecimentos prévios, faça inferências e perceba o jogo intertextual proposto. Afinal, conforme citamos anteriormente, o sucesso de um *meme* depende de algumas características importantes: “o humor, a intertextualidade baseada em diversas referências da cultura popular e justaposições, sobretudo de imagens provocativas, peculiares ou pouco convencionais” (ARANGO, 2014, p. 4).

O que constatamos é que nem todos os usuários/leitores chegaram a compreender a função comunicativa do *meme*. Uns por ignorarem o texto verbal, outros por se fixarem apenas na frase. Provavelmente, pelo desconhecimento do gênero, do contexto, da finalidade ou do objetivo de quem produziu o *meme*. Alguns leitores tinham o conhecimento do gênero, mas não do contexto, o que resultou na incompreensão do *meme*.

Concluimos que o *meme* de internet (*image macro*) é um gênero textual típico do ambiente virtual. Como tal, demanda do leitor uma leitura multidirecional devido à construção ativa dos caminhos a percorrer até sua efetiva compreensão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGO, Luis Gabriel. Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN, 2014, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2014.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BLACKMORE, S. (2000). *The meme machine* (Vol. 25). Oxford Paperbacks.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Editora Companhia das Letras, 2017.
- DIAS, Filipe et al. Memes, Uma Meta-análise: Proposta a Um Estudo Sobre As Reflexões Acadêmicas do Tema. In: *Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Rio de Janeiro*. 2015.
- DENNETT, Daniel. *The Evolution of Culture*. 1998.
- DORIA, Nívea Guimarães; VERGNANO-JUNGER, Cristina. compreensão leitora em E/LE de alunos universitários do estado do Rio de Janeiro em um fórum de discussão *online*: a pesquisa piloto. *Intercâmbio*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X, v. 17, 2008.
- EMANUEL, Bárbara; RODRIGUES, Camila; LIMA, Edna Cunha. Memória gráfica digital: colecionando memes de internet. *Blucher Design Proceedings*, v. 2, n. 2, p. 844-854, 2015.
- INOCENCIO, L. (2017). May the memes be with you: uma análise das teorias dos memes digitais. In *Anais do IX Simposio de Pesquisadores em Cibercultura ABCiber. Sao Paulo: ABCiber*.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- LARA, Marina Totina. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura de enunciados verbo-visuais. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 6, n. 1, p. 05-23, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*. Editora Vozes Limitada, 2014.

- NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão sócio-interacional de leitura. *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais*, 2005.
- RECUERO, Raquel. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, n. 32, 2007.
- ROJO; BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- TEIXEIRA, Andreia Fonsêca et al. A Rede Social Facebook e suas possibilidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino: uma Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Espacios*, v. 38, n. 5, 2017.
- VERGNANO-JUNGER, Cristina. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico (UNISINOS)*, v. 8, p. 24-37, 2010.
- \_\_\_\_\_. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, P.; BERNARDO, S. *Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)*. Rio de Janeiro: UERJ/Programa de Pós Graduação em Letras, 2015. p. 13-28.

# Os memes como nova expressão de linguagem nas mídias digitais: uma análise verbo-visual de professores e seus memes

Marlon Muraro \*  
Instituto Presbiteriano Mackenzie

Lilian Adriana Cabral Moreira \*\*  
Universidade Cruzeiro do Sul

## RESUMEN

En la introducción del libro *Internet y enseñanza*, Araújo llama nuestra atención sobre el hecho de que vivimos todos los días con "lo que parece ser el uso más frecuente de la computadora: la navegación por Internet, considerada por muchos investigadores como un verdadero espacio humano para prácticas sociales" (ARAÚJO, 2009, p. 15).

En medio de tales prácticas, un nuevo género se destacó entre la multitud: memes. Aunque rara vez se utiliza como objeto de estudio, ya sea en el entorno académico o en los bancos escolares, su propio estilo y lenguaje lo caracterizan como un género único, y sus posibilidades de análisis serán múltiples si superamos la barrera de una lectura rápida y superficial, característica de sus canales de difusión y comunes a la sociedad moderna.

A lo largo del texto, tenemos la intención de reflexionar sobre cómo la ironía y el humor, al ser parte de un tejido visual-visual, actúan como un mecanismo importante que, además de la broma, tiene la responsabilidad del equipo que conduce a la risa y, posteriormente, identificación de la crítica social implícita, reconocible a partir del establecimiento de relaciones dialógicas con el enunciado y todo lo que proporciona, incluyendo (o principalmente), las experiencias y el conocimiento del lector.

El análisis de algunos ejemplos del género puede traernos posibles respuestas a estas preguntas, ya que sabemos que, principalmente, como un diálogo constructivo de nuestra sociedad, ningún discurso es completamente nuevo, libre de intenciones y restos de todo lo que se movilizó en tu creación

Es, por lo tanto, a través del lenguaje adoptado por los memes, tanto verbales como visuales, y el discurso que transmite, que se pueden reconocer los estereotipos y se establecen interdiscursos, construyendo y reconstruyendo imágenes que ya están socialmente cristalizadas, ahora negándolas, ahora reafirmandolas. en escenas cuyo objetivo es asemejarse, de una manera ingeniosa, a la vida real, que solo es posible mediante la activación de la memoria del interlocutor.

## PALABRAS CLAVE

meme; Comunicación; Internet; Verbo-visualidad

\* Marlon Muraro é Pós-doutor em Linguística (2016) pela Universidade Cruzeiro do Sul. Doutor em Letras (2009) e Mestre em Comunicação e Letras (2003) ambos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e desde 2009 professor da Universidade. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Propaganda, atuando profissionalmente em agências de comunicação como redator, diretor de criação e planejamento criativo.

\*\* Lilian Adriana Cabral Moreira é mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul e especialista em Docência em Língua Portuguesa pela UNICAMP. Atualmente exerce a função de Vice-Diretora na Rede Municipal de Ensino de Caraguatatuba, São Paulo.

## RESUMO

Na introdução do livro *Internet & Ensino*, Araújo nos chama atenção para o fato de convivermos, todos os dias, com “aquilo que parece ser o uso mais frequente do computador: a navegação pela internet, considerada por muitos pesquisadores como um genuíno espaço humano de práticas sociais” (ARAÚJO, 2009, p. 15).

Em meio a tais práticas, um novo gênero destacou-se dentre a multidão: os memes. Embora raramente utilizado enquanto objeto de estudo, seja no meio acadêmico, seja nos bancos escolares, seu estilo e linguagem própria o caracterizam como um gênero único, e múltiplas serão suas possibilidades de análise se ultrapassarmos a barreira de uma leitura rápida e superficial, característica de seus canais de divulgação e comum à sociedade moderna.

Ao longo do texto, pretende-se refletir de que maneira a ironia e o humor, fazendo parte de uma tessitura verbo-visual, atuam como importante mecanismo que, para além da piada, carregam consigo a responsabilidade pela engrenagem que leva ao riso e, posteriormente, identificação da crítica social implícita, reconhecíveis a partir do estabelecimento de relações dialógicas com o enunciado e tudo o que ele prevê, inclusive (ou principalmente), experiências e saberes do leitor.

A análise de alguns exemplares do gênero pode nos trazer possíveis respostas a essas perguntas, uma vez que sabemos que, primordialmente, enquanto diálogo construído de nossa sociedade, nenhum discurso é inteiramente novo, livre de intenção e dos resquícios de tudo aquilo que fora mobilizado em sua criação.

É, portanto, por meio da linguagem adotada pelos memes, tanto verbal quanto visual, e do discurso que veicula, que estereótipos podem ser reconhecidos e interdiscursos se estabelecem, construindo e reconstruindo imagens já socialmente cristalizadas, ora negando-as, ora reafirmando-as em cenas cujo objetivo é assemelharem-se, de maneira ardilosa, à vida real, o que apenas se torna possível por meio da ativação da memória do interlocuto.

## PALAVRAS-CHAVE

Meme; Comunicação; Internet; Verbo-visualidade

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na introdução do livro *Internet & Ensino*, Araújo nos chama atenção para o fato de convivermos, todos os dias, com “aquilo que parece ser o uso mais frequente do computador: a navegação pela internet, considerada por muitos pesquisadores como um genuíno espaço humano de práticas sociais” (ARAÚJO, 2009, p. 15).

Em meio a tais práticas, um novo gênero destacou-se dentre a multidão: os memes. Embora raramente utilizado enquanto objeto de estudo, seja no meio acadêmico, seja nos bancos escolares, seu estilo e linguagem própria o caracterizam como um gênero único, e múltiplas serão suas possibilidades de análise se ultrapassarmos a barreira de uma leitura rápida e superficial, característica de seus canais de divulgação e comum à sociedade moderna.

Um estudo dos aspectos visuais (DONDIS, 2007; EISNER, 2001), indissolúveis ao gênero, partindo da perspectiva de uma análise dialógica do discurso (BRAIT, 2014; 2016), baseada nos preceitos de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2003), permitem-nos observar de que maneira o riso (BERGSON, 1987) torna-se consequência do uso de recursos como a ironia (BRAIT, 2008) e o humor (POSSENTI, 2010) e como estes são mobilizados por meios de sua linguagem em memes, como os selecionados para análise, e visíveis a um leitor capaz de ir além do explícito e identificar não somente a crítica contida e aspectos interdiscursivos ligados ao enunciado, mas, igualmente, reconhecê-lo como um discurso



social, um construto de uma sociedade que, fazendo uso de uma língua viva, modifica e reconstrói seus gêneros, atendendo às suas novas necessidades e estes, por sua vez, refletindo suas constantes mudanças.

Para Richard Dawkins na obra *O gene egoísta*, de 2007, fica explícita a construção do meme a partir da conjunção entre a verbo-visualidade e o humor em sua forma peculiar. A partir de uma releitura da seleção natural proposta por Darwin em seus estudos da evolução da espécie, temos que do mesmo modo que os genes dos seres vivos possuem comportamentos biológicos que visam sua sobrevivência e perpetuação, a cultura também evolui e apresenta uma unidade replicadora; desse modo, sendo o gene uma unidade de informação biológica, o meme seria o equivalente no campo cultural, uma unidade que busca transportar e multiplicar ideias ou símbolos culturais, no vasto e mutável campo da comunicação.

É, portanto, por meio da linguagem adotada pelos memes, tanto verbal quanto visual, e do discurso que veicula, que estereótipos podem ser reconhecidos e interdiscursos se estabelecem, construindo e reconstruindo imagens já socialmente cristalizadas, ora negando-as, ora reafirmando-as em cenas cujo objetivo é assemelhar-se, de maneira ardilosa, à vida real, o que apenas se torna possível por meio da ativação da memória do interlocutor.

## CONHECENDO O GÊNERO

Atualmente, em diversas páginas da internet, como blogs e redes sociais, principalmente o Facebook, usuários da rede compartilham<sup>1</sup> diariamente um novo gênero: o meme. Sua popularização teve início a partir de 2008, de acordo com a matéria de capa do Caderno *Link*, publicado pelo Jornal Estado de São Paulo de 18 de junho de 2012, que atribui sua expansão à comunicação mediada pela internet, refletindo uma “necessidade de se expressar visualmente sem a entonação da fala”. A mesma matéria aponta que nos últimos anos, o público que consome esse tipo de cultura de internet se expandiu significativamente, sendo antes restrito, de maneira predominante, ao público jovem e masculino.

O meme é um gênero por meio do qual imagem e texto se relacionam de modo a produzir novos efeitos de sentido, por meio do resgate de conhecimentos prévios do indivíduo sobre assuntos variados, desde acontecimentos atuais a temas cotidianos e relações interpessoais. Circula entre as formas que uma sociedade conectada criou para se comunicar, superando a limitação dos recursos técnicos computacionais e partindo da necessidade observada de se acrescentar imagens aos textos para melhor descrever as situações do cotidiano.

<sup>1</sup> O termo compartilhar, neste caso, fora empregado, principalmente, no sentido atualmente adquirido e proveniente da rede social Facebook, em que, clicando no link “compartilhar”, pode-se divulgar textos e/ou imagens para que outros usuários consigam visualizá-los.

Ao passo que as mídias tradicionais limitam a participação e a criação de seus receptores, no gênero meme, o receptor também é compreendido como produtor de conteúdo. Dessa forma, podemos afirmar que o meme não é feito por uma só pessoa, mas acontece em um processo coletivo. Os arquivos encontram-se disponíveis na internet com licenças não-restritivas e podendo ser transformados em diferentes contextos.

Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2003), pontua que cada esfera comunicativa possui seus próprios gêneros e, dadas as especificidades que envolvem cada uma dessas esferas, como função e condições específicas de produção, em consequência, produz-se um “tipo de enunciado relativamente estável”, quanto ao tema, composição e/ou estilo. A noção de gêneros implica na diversidade de discursos que são produzidos para circular em variadas esferas, os quais representam, como estabelecido por Bakhtin, materializações linguísticas de discursos textualizadas, com suas estruturas, “relativamente estáveis” e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Em um meme, o estilo de sua unidade composicional é marcado por diversas características e informalidades no uso da linguagem, verbal e visual, como algumas das anteriormente mencionadas, diretamente relacionadas ao cyber-ambiente que o veicula. O gênero meme é, desta forma, um *tipo de enunciado relativamente estável*, mas, ao mesmo tempo, carregado de particularidades que fazem dele um gênero singular e, talvez por esta razão, mobilizador diário de incalculáveis *prints*, *likes* e compartilhamentos por usuários da internet. Sendo, portanto, compartilhado por meio da internet, nas redes sociais diversas e nos aplicativos de mensagens, os memes, criados a partir de conteúdos verbais ou imagéticos de conhecimento prévio geral, carregam elementos ilustrativos de como a sociedade em sua parte ou todo, enxerga e reage a fatos, fenômenos culturais, personalidades e comportamentos.

## O HUMOR E O RISO

Em suas diferentes formas de representação, o ser humano descobriu no riso uma maneira de envolver o outro através da linguagem, uma vez que o riso só adquire sentido quando parte da coletividade. “Não desfrutaríamos o cômico se nos sentíssemos isolados. O riso parece precisar de eco. [...] O nosso riso é sempre o *riso de um grupo*” (BERGSON, 1987, p. 13) – [grifo nosso]. Assim, como afirma Bergson, não se pode desvinculá-lo de seu contexto social. Ao contrário, faz-se necessário “[...] colocá-lo no seu ambiente natural, que é a sociedade; impõe-se, sobretudo, determinar-lhe a função útil, que é uma função social. [...] O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social” (*ibidem*, p. 14).

No contexto do meme, entre as três causas apontadas por Possenti, a primeira delas merece destaque. Seja em uma piada ou em um meme, “seus protagonistas não são personalidades individualizadas, mas tipos comuns, estereótipos” (*ibidem*, p. 28).

E ao tomar exemplos de pessoas comuns, estereotipando-as de maneira a torná-las personagens humorísticas, comumente ocorre o *rebaixamento* de suas características identitárias, quando lhes são socialmente atribuídos desvios em sua personalidade, mais tarde generalizadas a qualquer um que venha a pertencer a tal grupo. Tal característica tornar-se-à predominantemente reconhecida e ativada com frequência toda vez que determinada personagem assumir tal estereótipo em um enunciado humorístico.

Em prol do riso, o rebaixamento pode ser frequentemente utilizado como um recurso em enunciados humorísticos, partindo de estereótipos ou, como o próprio autor define, partindo de representações imaginárias socialmente construídas e difundidas, amparadas na realidade observada, mas não necessariamente a ela fidedigna. Além do resgate de estereótipos sociais, pode ser que o autor de um enunciado humorístico, ao longo de seu processo de construção, retome também, como afirma Possenti (2010, p. 40), “discursos profundamente arraigados e cujos temas são sempre cruciais para uma sociedade”. Conciliando-se então os dois fatores, observa-se a referência, por meio do humor, a questões histórico-sociais como, nos exemplares mais adiante analisados, a profissão do professor, socialmente inferiorizada no mercado de trabalho.

Neste ponto, chamamos atenção para um dos elementos fundamentais a enunciados humorísticos, como em tirinhas da personagem Mafalda, charges e alguns memes: o fato de não serem utilizados unicamente sob a perspectiva do humor pelo humor, mas sim, como discurso veiculador de determinada crítica social. Tais mensagens, por conseguinte, nem sempre são facilmente identificáveis ao leitor, uma vez que se encontram ocultas no interior da piada, camufladas pelo riso.

Assim, descoberta a “fraude” no discurso, o leitor não a rejeita, mas sim, aceita as duas instâncias, do dito e do que se pretende significar, momento em que a competência interpretativa do leitor, diante de um enunciado humorístico e irônico, é colocada à prova, devendo este identificar o fio condutor do discurso, que produz rupturas e o liga a outros exteriores. Assim sendo, discutir e analisar a ironia, considerando os múltiplos aspectos em questão que se articulam no contexto do enunciado, internos e externos a ele, para construção do sentido irônico, não é exatamente uma tarefa simples, mas que pode ser facilitada quando o conhecimento acerca de novos gêneros e as especificidades de suas linguagens não representa uma barreira, mas sim, um amplo campo de possibilidades.

## QUESTÕES VERBO-VISUAIS

Considerando-se o que fora discutido até então, falta-nos apresentar uma importante questão referente ao meme: elementos de sua composição verbo-visual. Para Brait (2013), a verbo-visualidade funciona de maneira a constituir um determinado objeto de conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico. Dessa maneira, quando imagem e texto estão presentes “a dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa)”, proporcionando ao enunciado concreto valores a partir da

relação híbrida que se estabelece. Há um jogo entre as linguagens de tal forma que não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção, sem observar as relações que elas estabelecem.

O estilo, em diversas manifestações artísticas, estabelece “[...] uma categoria ou classe de expressão visual modelada pela plenitude de um ambiente cultural” e “[...] influencia a expressão artística quase tanto quanto a convenção” (*ibidem*, p. 161-162). Assim, conhecer os aspectos visuais que envolvem diferentes gêneros e que podem se tornar comuns a muitos deles torna-se fundamental, uma vez que, como afirma Dondis, “o conhecimento da natureza das técnicas criará um público mais perspicaz para qualquer manifestação visual” (*ibidem*, p. 25). Dessa forma, a integração entre verbal e visual, “entre propósito e composição, entre estrutura sintática e substância visual”, torna-se imprescindível, e deve ser “mutuamente reforçada para que se atinja uma maior eficácia em termos visuais”, uma vez que constituem, em conjunto, “a força mais importante de toda comunicação visual, a anatomia da mensagem visual” (*ibidem*, p. 105).

Como afirma Dondis, sobre a relação existente entre componentes da imagem e conteúdo do enunciado,

Em todos os estímulos visuais e em todos os níveis da inteligência visual, o significado pode encontrar-se não apenas nos dados representacionais, na informação ambiental e nos símbolos, inclusive a linguagem, mas também nas forças compositivas que existem ou coexistem com a expressão factual e visual. Qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado. (*ibidem*, p. 22)

Ainda com um longo e complexo caminho de estudo a ser percorrido, principalmente em virtude das constantes mudanças pelas quais passam os gêneros que circulam nesse meio, cada um dos gêneros veiculados em formato digital possui uma função específica, determinada por sua circulação e, é claro, pelo uso que os usuários da rede fazem deles. A autora chama-nos atenção para a predominância visual comum aos gêneros veiculados nas mídias modernas, onde a linguagem verbal passa então a ocupar o segundo plano:

[...] em textos impressos, a palavra é o elemento fundamental, enquanto os fatores visuais, como cenário físico, o formato e a ilustração, são secundários ou necessários apenas como apoio. Nos modernos meios de comunicação acontece exatamente o contrário. O visual predomina, o verbal tem a função de acréscimo. (DONDIS, 2007, p. 12).

Ao compreender os mecanismos empregados em diferentes formas de expressão visual, apropriando-se deles, espera-se que o indivíduo que se encontra diante de discursos

que abrangem essa multimodalidade, esteja apto não apenas para compreendê-los, como também para comunicar-se livremente, fazendo uso dos mesmos procedimentos.

Significa, assim, compreender que, tal qual ocorre nos enunciados verbais, em um enunciado visual ou verbo-visual, a escolha de nenhum de seus elementos é aleatória e livre de intenção daquele que o produziu. Compreender tais intenções e, a partir delas, estabelecer relações é o que se espera de um indivíduo visualmente alfabetizado.

## ANALISANDO EXEMPLARES



**MEME 1**

(Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2014/12/12/eles-tambem-se-divertem-professores-publicam-memes-sobre-a-carreira-na-internet.htm?foto=21>

Acesso em 12 de julho de 2019.)

O meme selecionado a seguir revela a figura feminina em destaque já no título, em letras maiúsculas e na cor vermelha, com uma fonte (tamanho) maior, ou seja, busca de todas as formas dar grande destaque à palavra PROFESSORA, seguida por reticências, recurso linguístico que confere ao leitor a possibilidade de completar a frase a partir do seu entendimento, compreensão e universo de valores. Ou seja, reticências que encaminham para diferentes possibilidades de reação ao saber que determinada pessoa é uma professora.

Para o universo composto por mães, a representação da professora remete possivelmente às décadas de 50 e 60 por conta do figurino, ainda que não possamos afirmar com segurança ser uma imagem do Brasil. Mesmo fora do contexto e do cenário atual, podemos afirmar ser uma visão positiva, dada a pose, as roupas e a importância captada e transmitida pela imagem. Já para os amigos, a visão tem caráter negativo, pois a imaginam completamente refém de alunos endiabrados e capazes de fazer tudo em sala de aula. Já para os pais dos alunos, é reservada à professora uma missão de complementar o processo educacional, como se a mesma fosse uma babá, tão bem representada por

alguém próxima da família (daí o apelido de tia, principalmente no ensino fundamental). Já o quadro seguinte mostra a visão machista masculina que vê a professora associada a uma fantasia sexual, apenas um chamariz de *sex appeal* e desejo, desmerecendo por completo sua vocação pedagógica, formação docente e capacidade profissional da mulher.

Esta visão foi muito reforçada em novelas, teatro e filmes de cinema, onde a professora despertava em alunos este desejo sexual. Já a imagem atribuída ao olhar governamental mostra a professora como uma escrava representada no caso pela personagem da atriz Lucélia Santos no romance *A Escrava Isaura*, telenovela exibida pela Rede Globo em 1976. Esta escravidão é resultado da já conhecida falta de remuneração adequada, condições de trabalho insalubres e da vida em constante sofrimento. Finalmente, o último quadro revela a perspectiva do ponto de vista de um mágico, um artista que pode ilustrar tanto as questões de ordem financeira da professora (que faz mágica para sobreviver) quanto às habilidades que a própria precisa desenvolver para levar adiante a sua profissão (fazer mágica para continuar ensinando).



**MEME 2.**

(Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2014/12/12/eles-tambem-se-divertem-professores-publicam-memes-sobre-a-carreira-na-internet.htm?foto=28>

Acesso em 12 de julho de 2019.)

O meme 2 traz uma curiosa comparação entre professoras no início e apenas 5 anos depois de exercer sua profissão. Ambas as imagens buscam manter a roupa de modo mais próximo possível, pois aqui é a passagem do tempo que importa para análise. Interessante notar então que ambas as personagens estão com vestes azuis, com chapéus e vestidos de época. Ambas as personagens estão em primeiro plano, quase na mesma posição, centralizadas nas imagens e olhando nos olhos do leitor. Mas, as similaridades terminam aí.

Vemos no quadro superior uma mulher jovem, bonita, no caso a atriz Patrícia

Pillar em uma novela de época. Patrícia encarna a bela mulher, jovem, na plenitude de sua beleza física e com olhar empoderado e um meio sorriso que transmite confiança e autoestima. No quadro inferior, vemos uma mulher já com a idade avançada, com rugas de expressão pelo rosto e com uma feição zombeteira, como se soubesse que aquilo iria acontecer. A personagem, (Bruxa do 71 da série Chaves, transmitida no Brasil até hoje pelo SBT e agora pelo Multishow), está cansada, enrugada e com um olhar severo, como se não enxergasse saída. Ao legendar a primeira mulher como sendo PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA e a segunda como sendo a mesma professora 5 ANOS DEPOIS, o meme deixa claro como a profissão exige, suga e tira das professoras o frescor da idade. Como ser professora envelhece e de forma tão rápida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte de uma cultura, os gêneros são, assim, construídos historicamente, cujo uso e produção se intensificam de acordo com os avanços tecnológicos e sociais aos quais estamos sujeitos, originando-se da intensidade dos usos destas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, (MARCUSCHI, 2002, p.20), e podendo ser considerados, como também estabelece Bakhtin (2003), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação.

O gênero meme é um gênero relativamente novo, constituído a partir de gêneros preexistentes, com características similares às que encontramos na charge e na história em quadrinhos, porém, como discutido ao longo deste trabalho, com peculiaridades únicas, como linguagem e personagens características. Um gênero em que língua e imagem articulam-se, num processo de ressignificação mútua.

Inúmeros são os aspectos ainda a serem explorados do campo humorístico, principalmente no que diz respeito aos gêneros midiáticos, que se transformam e renovam-se em velocidade surpreendente. A verdade é que, algo que não se pode deixar de reconhecer sobre estes é o fato de que os diferentes canais digitais, principalmente aqueles conectados à internet, alcançam leitores que os suportes impressos talvez jamais alcançassem. Para que isto ocorra de fato, seria primordial, desde cedo, um olhar para a maneira como a linguagem visual adentra no ambiente escolar, uma reflexão acerca da frequência com que é abordada e, conseqüentemente, novas propostas de didatização de gêneros verbo-visuais. Neste artigo pretendeu-se mostrar que, para além do humor, o gênero meme pode ser uma rica fonte para o trabalho de análise verbo-visual, observando nele, no conjunto indissociável do texto e da imagem, o uso da língua como um diferente meio de comunicação de uma sociedade em rede.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, R. Rage Faces: memes e linguagem gráfica. *Tríades*, jan. 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética em Dostoiévski*. (Trad. Paulo Bezerra), 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BERGSON, H. *O riso, ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2008.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.
- BRANDÃO, H. N. *Gêneros do Discurso na escola*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, S. R. (*Hiper*) *Textos Ciberespaciais: Mutações do/no Ler-Escrever*. Caderno Cedes, Campinas: Unicamp. vol. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FONTANELLA, F. O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCCiber, Nov. 2009. In: *Anais do III Simpósio Nacional da ABCiber*. São Paulo: ABCiber, 2009.
- HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOCH, I. G. V. Mesa Redonda: *Linguística Textual*. GRUPO DE ESTUDOS Linguísticos. 10(1): 153-161, 1985.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: Brait, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 115 a 131.
- MARCUSCHI, L. A. M. Gêneros textuais: Definição e Funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.



(Org.). Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail

MONNERAT, R. S. M. Processos de intensificação no discurso publicitário e a construção do *ethos*. PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. *Texto e Discurso: Mídia, Literatura e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POSSENTI, S. Humor, língua e discurso. São Paulo: Contexto, 2010.

Simposio Temático

**Gêneros digitais e ensino/  
aprendizagem de língua portuguesa  
no contexto do mestrado  
profissional em letras**

Resumen del Simposio Temático

## Gêneros digitais e ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto do mestrado profissional em letras

**Coordinadores**

**Antonieta Buriti de Souza Hosokawa** (UFPB)

**Laura Camila Braz de Almeida** (UFS)

**Renata Ferreira Costa** (UFS)

Considerando que as salas de aula do século XXI são ocupadas por estudantes conhecidos como geração Z, ou nativos digitais, cabe refletir sobre como os professores estão lidando com o desafio de ensinar língua materna a jovens que têm acesso a diversas formas de tecnologia e que estão diariamente conectados ao mundo virtual, uma vez que não oferecer acesso aos novos recursos tecnológicos, em sala de aula, é omitir o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. O desafio educacional deste século é promover habilidades exigidas na pós-modernidade, como, por exemplo, autonomia, liderança, criatividade e inovação, senso crítico, trabalho em equipe e aprendizagem contínua. São habilidades complexas, no centro das quais se destaca, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), “a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio de letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias”. Desta forma, é necessário e urgente que o ensino e a aprendizagem dos estudantes dessa geração de nativos digitais, especialmente quanto às práticas de leitura e escrita, adequem-se a essas novas demandas, indo muito além do letramento impresso tradicional, para dar conta dos novos letramentos. Na era da cibercultura, continuar ensinando língua sem a mediação e a inserção de “gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital” (MARCUSCHI, 2004), é, primeiramente, deixar de considerar os gêneros como práticas sócio-históricas, e, depois, é não oferecer aos alunos as condições necessárias para sua atuação social dentro e fora da sala de aula. Este simpósio busca, então, reunir pesquisas no campo do ensino/aprendizagem de língua portuguesa a partir de gêneros textuais/discursivos digitais, desenvolvidas no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, de modo a refletir sobre o impacto dessas novas tecnologias para o desenvolvimento de competências e habilidades discursivas. Serão aceitos trabalhos que apresentem problematizações sobre a necessidade contemporânea de aliar o desenvolvimento educacional ao uso de ferramentas tecnológicas e propostas de intervenção na educação básica com ênfase em gêneros da cultura digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros digitais; letramento digital; ensino/ aprendizagem; língua portuguesa; Profletras

## Objeto de aprendizagem: uma proposta para a criação de minicontos multimodais

Edleide Santos Roza  
Secretaria Municipal da Educação de Riachão do Dantas  
edlsanroza@hotmail.com

Ângela Maria de Araújo Menezes  
Secretaria de Estado da Educação de Sergipe  
gelamari1957@hotmail.com

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar la creación de un minicuento de video multimodal elaborado por estudiantes de clase B, 8o grado, 4a etapa, de la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos (EJAEP), del Centro de Referencia para la Educación de la Jóvenes y Adultos Profesor Severino Uchôa, institución educativa de la red estatal ubicada en el municipio de Aracaju, Estado de Sergipe, Brasil. Para el desarrollo de este trabajo, se elaboró una secuencia didáctica que tuvo como objetivo la comprensión del género y la producción de minicuentos multimodales. Después de estudios anteriores, los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos y, utilizando imágenes, sonidos y lenguaje verbal, crearon un Objeto de Aprendizaje (OA) – el minicuento multimodal A vida é mesmo assim.... La secuencia desarrollada favoreció a los estudiantes para entender el género, la creación del minicuento mencionado, así como la práctica de múltiples letramentos.

### PALABRAS CLAVE

Secuencia didáctica; Objeto de aprendizaje; Multimodalidad; Minicuento multimodal

### RESUMO

Este artigo tem como finalidade apresentar a criação de um miniconto multimodal em vídeo elaborado pelos alunos da turma B, do 8º ano, 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEP), do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, instituição de ensino da rede estadual, situada no município de Aracaju, estado de Sergipe, Brasil. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi elaborada uma sequência didática que objetivou a compreensão do gênero e a produção de minicontos multimodais. Após os estudos prévios, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos e, utilizando imagens, sons e linguagem verbal, criaram um Objeto de Aprendizagem (OA) – o miniconto multimodal A vida é mesmo assim.... A sequência desenvolvida favoreceu aos alunos a compreensão do gênero, a criação do miniconto referido, bem como a prática de letramentos múltiplos.

### PALAVRAS-CHAVE

Sequência didática; Objeto de aprendizagem; Multimodalidade; Miniconto multimodal

\* Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da rede municipal de ensino de Riachão do Dantas, Sergipe-Brasil

\*\* Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da rede estadual de ensino do estado de Sergipe-Brasil.

## INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado no X SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais) derivou de um projeto aplicado na turma B, do 8º ano, 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF), do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, instituição de ensino da rede estadual, situado no município de Aracaju, estado de Sergipe, Brasil. Este trabalho foi estruturado em torno de uma sequência didática que teve por fim produzir minicontos multimodais na mencionada turma. Após a realização do estudo sobre o gênero, aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula, os alunos elaboraram o Objeto de Aprendizagem (OA), o miniconto multimodal A vida é mesmo assim... (SANTANA et al, 2017), utilizando imagens, sons e linguagem verbal.

Além da vertente aqui apresentada, a criação de minicontos multimodais, tendo como ênfase sua constituição como OA, a abrangência alcançada pela efetivação da aludida sequência possibilitou também outro estudo com exploração mais acurada na perspectiva da multimodalidade. Esse estudo integra o livro Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas e corresponde ao capítulo seis, intitulado “Multimodalidade: ampliação e ressignificação dos sentidos – novas conexões em ambiente escolar” (ROZA; MENEZES, 2019). Nele faz-se uma discussão sobre os desafios enfrentados pela escola ao tentar promover o acesso às práticas da cultura digital, assim como uma explanação acerca do texto multimodal ou multissemiótico que, por requerer em sua construção o uso concomitante das mais variadas linguagens para fazer significar, concorre substancialmente para ampliar e ressignificar os sentidos.

Hodiernamente, é inconteste a necessidade de multiletrar, isto é, tornar o aluno capacitado para ler e compreender proficientemente os textos constituídos por múltiplas linguagens, pois, por meio da internet, as pessoas têm sido cada vez mais expostas a uma infinidade de gêneros construídos a partir do uso simultâneo da escrita, da imagem, do som, das cores, das linhas, dos ritmos, da música, dentre outras semioses. Conseqüentemente, é preciso que sejam criados, no meio escolar, espaços onde o aluno possa experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, pois, como frisa Anderson (2005, p. 4), aprender é “o processo de adaptação do comportamento à experiência”.

Navegando entre o real e o virtual, o aluno de hoje transita em um universo onde a comunicação acontece face a face. É o ser “conectado”. O ensino em sala de aula, portanto, pode e deve estar conectado com essa realidade do aluno “nativo digital”, ou seja, aquele nascido depois de 1980 (PALFREY; GASSER, 2011). E essa proposta é enfaticamente defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também

é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 478).

Inegavelmente, o fim do século XX testemunhou a consolidação do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como meio efetivo no processo de aprendizagem, sobremaneira em ambientes virtuais. A rede mundial de computadores pertence a esse campo das inovações tecnológicas que vêm influenciando significativamente a forma das pessoas interagirem e aprenderem, estimulando a criação e existência de diversos recursos educacionais, dentre eles, os Objetos de Aprendizagem.

Consoante Wiley (2019, p. 7, tradução nossa), objeto de aprendizagem é “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado como suporte ao ensino”. Braga (2014) considera que recursos como vídeos, imagens, softwares e animações podem ser considerados OA, desde que sejam reutilizáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Objetivando sempre a aprendizagem e visando estimular a reflexão do aluno, um OA pode abranger todos os níveis da educação formal em suas mais diversas modalidades: presencial, à distância, formal, informal etc. Eles concorrem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem por agregar diversas mídias (jogos, vídeos, simulações etc.) de forma criativa.

Partindo do exposto, em consonância com as prerrogativas apresentadas pela BNCC para o ensino da língua, foi organizada e aplicada a sequência didática na turma aludida com o propósito de criar um OA, mais especificamente, um miniconto multimodal, de modo a subsidiar o trabalho dos professores de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos multissemiótico e literário. Os alunos, por meio do aplicativo “Viva Vídeo”, utilizaram imagens, sons e linguagem verbal na construção de uma sequência narrativa que resultou na criação do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...*

## METODOLOGIA

Dentre os vários gêneros constituídos no universo das multissemioses, encontra-se o miniconto multimodal, que

[...] reúne em sua arquitetura um conjunto diversificado de elementos entre os quais se encontra o léxico das redes sociais hoje [e] aponta para um sujeito multimídia que manipula combinações de textos, imagens e sons. (AZEVEDO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 1495).

Originado no âmbito do texto escrito, o miniconto tem na velocidade e fluidez da narrativa sua marca peculiar. É um conto mínimo, intenso e breve, no qual a história é narrada de modo quase instantâneo (SPALDING, 2008; MARTINS, 2011). Saindo da esfera do verbal, ganhou corpo no contexto das TICs, testemunhando o que disse Bakhtin (1997, p. 106): “O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero.” No universo virtual, o miniconto manteve sua narratividade, minimização e concisão, enfatizando o enredo, elemento surpresa e o acabamento.

Além do conhecimento do gênero, a sequência didática aplicada considerou a abordagem prévia dos conteúdos necessários para a discussão e assimilação dos conceitos a ele referentes. Toma-se, neste estudo, sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ela foi organizada em consonância com a proposta apresentada por Dias et al (2012, p. 84), abrangendo:

[...] apresentação do gênero miniconto; interpretação de minicontos; confronto do miniconto com o conto; exibição de um miniconto em vídeo; produção de um miniconto em vídeo (fase de preparação, produção e revisão).

Objetivou a criação de um miniconto multimodal e, complementarmente, o desenvolvimento da capacidade de síntese, de leitura e interpretação do conto, do miniconto e do miniconto multimodal, identificando as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Essa sequência contemplou seis etapas, desenvolvidas em quinze aulas, conforme exposto a seguir:

1ª Etapa (duas aulas): Diagnóstico dos conhecimentos dos alunos a respeito do gênero conto e levantamento das suas características. Narração de um acontecimento marcante da vida dos alunos, feito inicialmente de forma oral e, posteriormente, por escrito. Formação de duplas para troca dos textos e realização de leitura silenciosa do texto recebido e, após a leitura, narração oral em terceira pessoa da história lida.

2ª Etapa (três aulas): Leitura expressiva do conto “O Espelho”, de Machado de Assis (2017), pelo professor, com pausas reflexivas, com a intenção de constatar o envolvimento dos alunos na leitura. Atividade interpretativa do conto lido, observando sua estrutura. Leitura do conto “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa, com a intenção de traçar um paralelo com o conto “O Espelho”, lido anteriormente. Essa estratégia de partir de um gênero textual (o conto), que já faz parte do universo dos discentes, serviu de ponte para a assimilação do novo gênero (o miniconto) de forma sutil e gradual.

3ª Etapa (três aulas): Leitura de minicontos e de minicontos multimodais em vídeo. Aula dialogada sobre as características dos gêneros textuais apresentados: onde circulam, prováveis leitores, propósitos comunicativos, fazendo um contraponto com o gênero textual conto. Atividade interpretativa escrita. Discussão sobre a atividade proposta,

focando nas semelhanças e diferenças entre o miniconto e o miniconto multimodal.

4ª Etapa (quatro aulas): Proposição para que os alunos indiquem temas para a criação de minicontos. Anotação na lousa das sugestões dadas. Escolha democrática de um tema. Construção coletiva de uma breve história. Orientação para que cada aluno produza um miniconto multimodal, com edição do texto final após *feedback* do professor. Nesta fase de produção textual escrita, foi seguido o roteiro proposto por Passarelli (2012): planejamento, escrita, revisão, editoração. Na fase de revisão foi feito o compartilhamento do texto com os colegas de sala, que, após leitura, deram sugestões salutares que serviram para enriquecer o processo de reescrita.

5ª Etapa (uma aula): Apresentação pelo monitor-voluntário do tutorial sobre a utilização do “Viva Vídeo”, aplicativo gratuito que pode ser baixado, no celular, por meio do *Google Play Store*. Primeiros ensaios/manuseio. Nessa etapa, com o intuito de melhor utilizar as ferramentas disponíveis no aplicativo de celular “Viva Vídeo”, um dos alunos, do grêmio da escola, ministrou uma oficina com duração de uma hora para os alunos da turma alvo deste trabalho.

6ª Etapa (duas aulas): Produção, em equipe, de um miniconto multimodal em vídeo. Apresentação aos colegas para apreciação e comentários; *feedback* do professor. Editoração do miniconto multimodal produzido.

A efetivação dessa sequência, fundamentada na concepção de multiletramentos, permitiu trazer para o ambiente escolar uma prática que muitos nativos digitais já adotam no seu dia a dia. De acordo com Rojo (2012, p. 13), “o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade [...]: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos”. É para esta segunda direção que mais especificamente converge o presente estudo. A decisão didática de trabalhar com o miniconto multimodal em sala de aula, além de fornecer um ambiente amigável para o trabalho colaborativo, possibilitou que “os alunos, arquitetos do *redesign* fizessem a transferência de gêneros que circulam no universo digital [...] para a esfera escolar” (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 90).

Faz-se necessário, portanto, conhecer agora um pouco do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* produzido pelos alunos.

## RESULTADO: A CRIAÇÃO DO MINICONTO MULTIMODAL A VIDA É MESMO ASSIM...

A contemporaneidade tem testemunhado o renascimento criativo que está acontecendo por meio do uso da rede mundial de computadores. Oscilando do básico ao magnífico, as criações vão do novo perfil pessoal a artigos na Wikipédia, chegando aos programas de aplicativos do Facebook. Cabe, porém, lembrar que, evidentemente, nem todos os nativos digitais estão participando desse renascimento, assim como nem todas



as produções são meritórias de receberem o rótulo de “criação criativa”.

A “criação” está relacionada a qualquer conteúdo digital feito por um Nativo Digital [...] “Criativo”, em contraste, é um termo diferenciado que tem uma conotação qualitativa. A palavra sugere que o respectivo conteúdo criado pelo usuário é único, útil (pelo menos marginalmente) e organizado. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 132).

O miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* é um vídeo cuja classificação “criação criativa” é muitíssimo bem aplicada. É uma produção na qual a expectativa gerada, já a partir do título, funciona como um verdadeiro “chamariz”, um convite ao leitor para submergir no texto, que, pela estrutura composicional do gênero, não dura mais que um lampejo. Agregando palavra, som e imagem para sua compreensão, o miniconto começa com cinco alunos, que, depois da tensão inicial do primeiro dia de aula, começam a estabelecer entre eles laços de amizade. Com o passar dos dias, um sentimento maior que uma mera amizade vai surgindo entre dois deles. Contudo, de repente, o inesperado acontece e o lado doloroso da vida aparece de forma brusca em meio a uma história que é mínima, porém, intensa.

O miniconto é um gênero textual breve, minimalista, conciso, mas que não se exime do impacto, dos arroubos e do enlevo que obras literárias de grandes proporções oportunizam. Em *A vida é mesmo assim...* foram evidenciadas as características próprias do miniconto multimodal: linguagem verbal e não verbal em harmoniosa interação, narratividade, minimização, foco no enredo, concisão, elemento surpresa e acabamento.

Na abertura, o título *A vida é mesmo assim...* é apresentado em um fundo verde, parecendo sinalizar que, para além da dor e da perda, elementos presentes na história, é preciso manter viva a esperança, pois a vida continua. E essa continuidade parece ser demarcada ainda no próprio título por meio das reticências. No começo, a tensão característica do encontro com o novo: é o primeiro dia de aula. Com o passar do tempo, a amizade vai se formando, e crescendo, fruto da interação social. A alegria gerada pelo encontro estrutura o ambiente e, para além da sala de aula, outros espaços de lazer e descontração vão surgindo: o jardim, o corredor, a lanchonete, a quadra poliesportiva, a piscina. Neles, os alunos-personagens estabelecem uma convivência cada vez mais descontraída, cheia de brincadeiras e sorrisos. No desfecho, o fim trágico é anunciado pela mudança no tom da melodia. Na imagem final, uma aluna sentada no chão, cabeça reclinada sobre os joelhos. É o fim. E tudo ocorre muito rapidamente, como um flash, como o clique de uma máquina, conforme a imagem posta na abertura da história.

O objeto de aprendizagem aqui apresentado, de forma breve, brevíssima, foi publicado no Youtube. É um vídeo com duração de dois minutos e cinquenta segundos, estruturado em duas partes contínuas, mas distintas quanto ao modo de produção. A primeira é constituída por fotografias, selfies e desenhos gráficos que são passados em uma sequência narrativa demarcada por expressões verbais referentes às imagens veiculadas.

A segunda trata-se de duas filmagens (uma na quadra e outra na piscina) reproduzidas em um contínuo. O vídeo permite explorar diversos eixos temáticos: a amizade, o encontro e o desencontro, o fim e o recomeço, o relacionamento amoroso, a dor da perda, a vibração diante da vida e o desalento diante da morte. Sua veiculação pelo professor de língua oportunizará a discussão acerca do conteúdo temático, estilo e estrutura composicional do gênero de uma perspectiva multimodal. Esta é também mais uma prerrogativa da BNCC para o ensino na área de linguagens e suas tecnologias:

[...] é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora...). (BRASIL, 2017, p. 478).

No capítulo do livro citado na introdução deste artigo é dado um exemplo de análise do miniconto multimodal objeto deste estudo, considerando as especificidades dos gêneros multimodais. Para tanto, partiu-se da ideia defendida por Rojo (2013, p. 30), que propõe uma ampliação da teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2010). Na “Situação de comunicação”, além da esfera de circulação, tempo e lugar históricos, participantes (relações sociais), conteúdo temático, apreciação valorativa, a autora acrescenta o elemento “Mídias e tecnologias”. Na “Constituição do gênero”, somente o “Tema” continua inalterado. A “Forma composicional” ganha o especificador “modalidades” e, no “Estilo”, ao invés de “Unidades linguísticas”, têm-se “Unidades semióticas”. Em síntese, essas são as sugestões dadas pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas TICs permitiram a potencialização da comunicação multimodal, e os nativos digitais, por meio das redes sociais, estão em constante contato com os novos gêneros constituídos pelas diversas semioses: palavras, imagens, sons, cores, formas, tamanhos, linhas, música, gestos, dentre outros. Tudo salta aos olhos e concorre simultaneamente para a elaboração de significados. Em sala de aula, o estabelecimento da interação com o universo virtual requer do professor decisão didática no sentido de desenvolver uma prática pedagógica voltada para os multiletramentos e para os novos letramentos, pois a escola precisa conectar-se com as demandas atuais.

Produzir no ambiente escolar textos que possam circular nas redes sociais, construídos a partir de aplicativos instalados em um aparelho celular, foi uma decisão didática que possibilitou a criação do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* A sequência executada, além de oportunizar aos alunos o conhecimento do referido gênero, foi primordial para fazer adentrar nos muros escolares gêneros que naturalmente circulam no meio virtual. O ensino da língua, agregado às novas tecnologias, é uma urgência da pós-

modernidade. Sua prática, por parte do professor, constitui não apenas um compromisso, mas também uma necessidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, J. R. Aprendizagem e memória, uma abordagem integrada. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- ASSIS, M. de. O Espelho. Guia do Estudante. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/o-espelho-resumo-e-analise-do-conto-de-machado-de-assis>>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- AZEVEDO, I. C. M.; NASCIMENTO, D. dos S.; OLIVEIRA, V. M. dos S. A autoria na composição verbovocovisual de minicontos multimodais a partir de selfies. Fórum linguístico, Florianópolis, v.13, n.3, p. 1492-1505, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2016vl3n3p/1492>>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 73-92.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Problemas da Poética de Dostoiévski. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODRIGUES-JÚNIOR et al. Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 181-196.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2017.
- DIAS, A. V. M. et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 75-94.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- MARTINS, W. R. de M. O. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. Carandá. Revista do curso de Letras do Campus do Pantanal – UFMS,

- Corumbá: MS, n. 4, p. 274-298, nov. 2011.
- PALFREY, J.; GASSER, U. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração nativos digitais. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
- PASSARELLI, L. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Telos, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.
- ROSA, G. Fita Verde no Cabelo - Meus primeiros contos. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- ROZA, E. S.; MENEZES, A. M. de A. Multimodalidade: ampliação e ressignificação dos sentidos – novas conexões em ambiente escolar. In: AZEVEDO, Isabel Cristrina Michelin de; COSTA, Renata Ferreira (Orgs.). Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas. São Paulo: Blucher, 2019, p. 123-145.
- SANTANA, R. et al. A vida é mesmo assim... Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=rlnFzacouWA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- SPALDING, M. Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Instituto de Letras, UFRS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://artistasgauchos.com.br/marcelospalding>)arquivos/dissertação.pdf.> Acesso em 10 jun. 2017.
- WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>> Acesso em: 27 fev. 2019.

## O impacto das ferramentas tecnológicas no contexto educacional

Elizangela Dias \*  
Universidade de São Paulo  
eliznd@usp.br

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la relación entre el desarrollo de herramientas digitales y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la comprensión de autores como Prensky (2010) y Fava (2014), habría una división entre los nativos digitales y los inmigrantes digitales. Además, los nativos digitales necesitarían un modelo pedagógico totalmente diferente del modelo tradicional y tendrían una forma distinta de aprender. Sin embargo, en opinión de Kenski (2012), las tecnologías digitales siempre han sido parte de la vida humana. Estudiantes, profesores y mediadores, todos estamos inmersos en el mundo digital, en diferentes niveles. Las diferentes generaciones tienen necesidades comunes para el uso de herramientas tecnológicas contemporáneas. Es bien sabido que muchos individuos de la Generación Z (en palabras de Marc Prensky) todavía usan la tecnología de la misma manera que los mayores: para absorber información pasivamente. Por lo tanto, asumir que los estudiantes necesariamente tienen algún tipo de habilidad especial no es una declaración potencialmente asertiva. Como argumentan Rikhye, Cook y Berge (2009), la posición de que los nativos digitales tienen una forma diferente de aprendizaje requiere una investigación más avanzada. Defendemos la idea de que la forma de aprender es la misma, los nativos digitales tienen el mismo proceso cognitivo que los inmigrantes digitales, lo que es diferente es el grado de exposición a las tecnologías digitales. Nuestro objetivo sigue siendo analizar el impacto de la implementación de tecnologías digitales en el sistema educativo formal y discutir el papel de las herramientas digitales de información y comunicación en el contexto escolar.

### PALABRAS CLAVE

Herramientas tecnológicas; Nativos digitales; Cognición; Enseñanza y aprendizaje

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação entre o desenvolvimento das ferramentas digitais e sua aplicação no processo ensino-aprendizagem. Segundo a compreensão de autores como Prensky (2010) e Fava (2014), haveria uma divisão entre nativos digitais e imigrantes digitais. Ademais, os nativos digitais necessitariam de um modelo pedagógico totalmente diferente do modelo tradicional e teriam uma forma distinta de aprender. No entanto, na visão de Kenski (2012), as tecnologias digitais sempre fizeram parte da vida humana. Alunos, professores e mediadores, todos estamos imersos no mundo digital, em diferentes níveis. As diversas gerações apresentam necessidades comuns de utilização de ferramentas tecnológicas contemporâneas. É notório que muitos indivíduos da Geração Z (nos termos de Marc Prensky) ainda usam a tecnologia da mesma forma que os mais velhos: para absorver passivamente informação. Portanto, partir do princípio de que os alunos têm necessariamente algum tipo de habilidade especial não é uma afirmação potencialmente assertiva. Como argumentam Rikhye, Cook e Berge (2009), a posição de que os nativos digitais têm uma maneira diferente de aprender requer pesquisas mais avançadas. Defendemos a ideia de que a forma de aprendizagem é a mesma e os nativos digitais têm o mesmo processo cognitivo que os imigrantes digitais; o que há de diferente é o grau de exposição às tecnologias digitais. Nosso objetivo ainda é analisar o impacto da implementação das tecnologias digitais no sistema formal de ensino e discutir o papel das ferramentas digitais de informação e comunicação no contexto escolar.

### PALAVRAS-CHAVE

Herramientas tecnológicas; Nativos digitais; Cognição; Ensino e aprendizagem

\* Mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Membro dos grupos de pesquisa Edição de Textos em Português (USP) e Grupo de Estudos Filológicos em Sergipe (UFS). Trabalha no Google Brasil

Um dos conceitos mais difundidos entre pesquisadores da área da educação – que se expandiu rapidamente pelos meios de comunicação ao público em geral – é aquele de “nativo digital”. Esse conceito está relacionado à velocidade da informação, ao desempenho simultâneo de tarefas, à conexão em rede e à motivação gerada pela gratificação imediata (PRENSKY, 2001, p. 2). Essas características estariam presentes em indivíduos da chamada Geração Z.

A primeira referência a identidades geracionais em termos de valores, comportamentos, visão de mundo e visão de futuro surgiu com a chamada “Geração Baby Boomer”, termo cunhado por volta de 1970, nos Estados Unidos da América. Essa geração teria nascido após o fim da Primeira Grande Guerra, entre 1946 até meados dos anos 1960, e teria como características geracionais o otimismo, a orientação por valores pessoais e a preocupação com a família e a educação dos filhos. A geração seguinte tornou-se conhecida como “Geração X”. De acordo com artigo de Márion Strecker, a expressão Geração X foi cunhada pelo fotógrafo Robert Capa no começo dos anos 1950 e também serviu como título de um ensaio fotográfico feito com jovens. Capa referia-se aos jovens ainda sem identidade ou com um futuro incerto, por isso denominou-a como X. Geração X também se tornou o nome de um livro de sociologia, de Jane Deverson e Charles Hamblett, publicado em 1965 (STRECKER, 2011). A partir daí, as gerações passaram a ser identificadas pelas letras seguintes do alfabeto (Y, Z).

As relações entre as diferentes gerações e os avanços das mídias digitais pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 1: Gerações x Avanços das mídias digitais

Geração X 1960 a 1980	Computador pessoal TV a cabo Videogame Internet
Geração Y (Millenials) 1980 a 2000	Tablets Redes sociais: Orkut, Facebook, twitter Aplicativos para troca de mensagens MSM, Skype Internet
Geração Z (Nativos digitais) 2000 em diante	Nasceram e cresceram em um mundo dominado pela tecnologia Smartphones Instagram Acesso ininterrupto à informação Diversos aplicativos de videoconferência

Fonte: A autora.

Segundo Prensky (2010) e outros autores como Fava (2014), haveria uma descontinuidade entre os nativos digitais (Geração Z) e os chamados imigrantes digitais. Enquanto os nativos digitais vivem num mundo conectado pelas redes sociais e utilizam no dia a dia smartphones, computadores e Internet, os integrantes das gerações anteriores tiveram de aprender a utilizar suas ferramentas e suas novas formas de sociabilidade. Prensky (2001) chega a comparar a falta de habilidade no emprego de ferramentas digitais a um sotaque que os imigrantes trariam de outra língua. Os pesquisadores Veen e Vrakking (2009) cunharam a expressão Homo Zappiens para definir essa geração, que teria sido moldada pelas ferramentas tecnológicas. Ainda segundo os autores, os Homo Zappiens desenvolvem uma relação íntima com a tecnologia por meio da prática e da experimentação, ao passo que as outras gerações dependem de instruções para a aprendizagem.

O corolário desta oposição entre nativos e não nativos é a inferência de que o processo cognitivo das novas gerações seria definido pelas ferramentas tecnológicas. Se considerarmos a existência de uma fratura entre a geração de nativos digitais e as gerações que os antecederam, deduziremos que o processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens imersos num mundo tecnológico e ultraconectado teria necessariamente de se opor a antigas concepções e modelos pedagógicos. Sabemos, no entanto, que a aquisição do conhecimento dá-se não apenas pela cognição, mas pela associação entre diferentes faculdades, como a percepção, a atenção, a associação, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Alguns autores chegam a questionar a existência de nativos digitais, como Koutropoulos (apud COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015). Para compreender de forma mais objetiva o comportamento e as habilidades dos nativos digitais, seria necessário levar em conta o acesso às tecnologias, o recorte socioeconômico dos alunos e sua distribuição geográfica. Outro argumento consistente é que o acesso às tecnologias educacionais é ainda restrito a uma pequena parcela da população, pelo menos no Brasil. A inclusão digital é um processo lento, pois está ligada a uma série de fatores sociais, econômicos e políticos. A sociedade, em muitos aspectos, como infraestrutura, programas educacionais e ferramentas de inserção tecnológica, não tem se mostrado ágil e daí decorrem abismos a serem vencidos (JUNGES; FACHIN, 2011, p. 11).

Há certo consenso entre os especialistas de que as grandes mudanças no comportamento, interesse e modos de vida efetuam-se com rapidez cada vez maior e estão correlacionadas à velocidade das transformações sociais e aos avanços tecnológicos. Paralelamente, o convívio horizontal entre pessoas de faixas etárias diferentes e o acesso à educação de um público mais velho contribuem para diluir hierarquias e diferenças geracionais.

Conforme explica o pesquisador Oscar Jerez Yañez, diretor do Centro de Ensino e Aprendizagem da Universidade do Chile, a rapidez das mudanças está se dando em escala global, sem que os sistemas educacionais sejam capazes de acompanhá-las (EZENWABASIL, 2016). Veen e Vrakking (2009) defendem que a responsabilidade do

professor é a atualização diante desse novo design pedagógico.

A questão central que se coloca ao pesquisador é a de compreender de que maneira o desenvolvimento das ferramentas digitais impacta o processo educacional. Defendemos que a emancipação e o empoderamento digital não dependem apenas do mero acesso às tecnologias, visto que demandam apropriação crítica, participação ativa e autoria colaborativa dos estudantes em processos educativos que se desenvolvem atrelados aos meios digitais. As ferramentas de produtividade colaborativas são extremamente eficazes no processo ensino-aprendizagem, pois oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento de conceitos de trabalho coletivo, valorização e respeito ao trabalho e nível de habilidade do outro, e otimização do tempo, tanto dos estudantes como dos professores/tutores. No entanto, a tecnologia cria novas formas de sociabilidade e essas formas não substituem as anteriores.

Na visão de Kenski (2012), as tecnologias sempre fizeram parte da vida humana. Alunos, professores e mediadores, todos estamos imersos no mundo digital em diferentes níveis. Indivíduos de diversas gerações apresentam necessidades comuns de utilização de ferramentas tecnológicas contemporâneas, seja em suas práticas como cidadãos, no trabalho ou nas interações sociais. Embora os indivíduos estejam habilitados ou habituados em níveis diferentes de inclusão digital, as transformações, mudanças e novas tecnologias ocorrem e impactam toda a sociedade.

As gerações apresentam necessidades comuns na utilização de ferramentas tecnológicas contemporâneas. É notório também que muitos integrantes da geração Z ainda usam a tecnologia da mesma forma que os seus predecessores: para absorver passivamente a informação. Portanto, partir do princípio de que estudantes têm necessariamente algum tipo de habilidade especial não é uma afirmação potencialmente assertiva.

Como argumentam Rikhye, Cook e Berge (2009), no artigo “Digital Natives vs. Digital Immigrants: Myth or Reality?”, a afirmação de que os nativos digitais têm uma maneira diferente de aprender requer pesquisas mais avançadas. Segundo os pesquisadores, as afirmações de Prensky a esse respeito não estão necessariamente erradas, mas são inferências que ainda necessitam de maior comprovação.

Kirschner e Bruyckere (2017) vão ainda mais longe, ao afirmar que a competência digital dos nativos não existe. Defendem que os estudantes não podem ser multitarefa e que trocar de tarefas constantemente impacta negativamente o aprendizado. Por fim, concluem que o design educacional que parte desses mitos dificulta a aprendizagem, em vez de facilitá-la.

Defendemos a ideia de que a forma de aprendizado dos dois grupos é a mesma: os nativos digitais têm o mesmo processo cognitivo que os imigrantes digitais; o que há de diferente é o grau de exposição às tecnologias digitais de informação e comunicação e a forma de uso dessa tecnologia.



A antropóloga Patrícia Lânes alerta para os riscos de definir rigidamente identidades geracionais:

É sempre perigoso armarmos algum tipo de “identidade geracional”. Muitas vezes, ao fazermos isso, estamos deixando de perceber as diversidades e desigualdades presentes entre um mesmo grupo geracional. Muitos estudos vem indicando a necessidade de se falar de juventudes (assim mesmo, com o “s” no final) justamente para armar a pluralidade existente dentro da juventude brasileira ou da juventude sul-americana, por exemplo, entendendo que a depender da classe social, da cor/raça, do local de moradia, do sexo, da orientação sexual ou mesmo do corte etário que estamos considerando, dentro do que se usa nominar “juventude”, estaremos lidando com realidades distintas (JUNGES; FACHIN, 2011, p. 30).

É importante lembrar que o acesso às tecnologias se dá diferentemente entre os estudantes de um mesmo sistema de ensino. O desenvolvimento de conteúdos programáticos e a aquisição de habilidades específicas exigem estratégias do educador, ao formular suas propostas pedagógicas e adequar a utilização da ferramenta aos objetivos instrucionais.

Pode-se problematizar a ideia corrente de que os professores devem se “atualizar” e desenvolver novas estratégias de utilização de ferramentas tecnológicas para atender a educandos cada vez mais conectados, multitarefas e dispersos. A rapidez com que as informações são transmitidas pela Internet e pelas redes sociais nem sempre pode ser replicada no contexto escolar, pois a aprendizagem é um processo, e a apropriação do conhecimento requer um tempo próprio. A educação a distância (EaD) é uma das maiores evidências da incorporação de ferramentas digitais à aprendizagem em todos os níveis de ensino. A utilização de ambientes virtuais, os aplicativos educacionais que unem em rede estudantes e professores possibilitam que um contingente maior de pessoas tenha acesso à educação, complementada por encontros presenciais, avaliações sistemáticas e atividades de pesquisa e de reforço contínuo.

As pesquisadoras Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) lembram que “as tecnologias estão assumindo cada vez mais um caráter ubíquo na nossa sociedade”. De modo análogo, J. James Wager (2005) pontua que uma das mais importantes diferenças geracionais é que o acesso e o uso da tecnologia é algo natural para os alunos de hoje, pois, para eles, a tecnologia é invisível e intuitiva. Isso faz com que os alunos não aprendam tecnologia, nem a concebam desvinculada das atividades proporcionadas pelas ferramentas tecnológicas. A percepção que esses estudantes têm é de que a tecnologia sempre existiu, como a TV conectada por cabo ou satélite e os serviços de *delivery* acionados pelo smartphone ou pelo computador (WAGER, 2005, p. 10-11).

Para exemplificar as transformações causadas pela introdução de ferramentas digitais, podemos nos reportar a um experimento conduzido pelo Instituto Paramita, em conjunto com empresas parceiras. A pesquisa visou medir o impacto trazido pela

implementação de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais a uma escola pública de Campo Grande<sup>1</sup>. Os resultados da pesquisa foram promissores e revelaram que os estudantes já utilizavam a tecnologia para diversas atividades, como comunicar-se, fazer e entregar tarefas, realizar trabalhos, marcar encontros, marcar reuniões, pesquisar, ler livros, atualizar informações e fotografar. A inclusão de novas ferramentas tecnológicas (como o Chromebooks e o Google Apps) trouxe avanços palpáveis, especialmente relacionados às tarefas escolares, à comunicação com os professores e à realização de trabalhos em grupo (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 12). A pesquisa revelou também que mais de 95% dos estudantes entrevistados consideraram que o uso dessas ferramentas tornou as aulas mais dinâmicas e interessantes.

As maiores mudanças que a pesquisa indicou, entretanto, ocorreram no âmbito das atividades dos professores, relacionadas ao uso de enquetes e aplicação de textos para análise, o que demonstra que os educadores se apropriaram rapidamente da tecnologia disponível (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 27). Além da agilidade na adoção das novas ferramentas, tanto professores quanto alunos apresentaram progresso em sua utilização. As principais mudanças foram a vontade de participar das aulas e desenvolver as atividades; a participação efetiva e autônoma na elaboração das atividades; o aumento da presença em sala de aula; a construção do conhecimento e o protagonismo juvenil, mesmo que em pequena escala. Os educadores mencionaram também como pontos importantes do trabalho com ferramentas tecnológicas o fato de o estudante ter uma situação problema para resolver e com isso passar a pesquisar, trabalhar com as informações e responder às atividades (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 21). É interessante notar que entre os pontos positivos da experiência relatados pelos professores está a “interação, distribuição e apropriação do conhecimento” que as ferramentas tecnológicas podem promover (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 21).

Podemos concluir que o emprego de ferramentas tecnológicas no processo escolar impacta positivamente o aprendizado, sobretudo ao favorecer o protagonismo dos alunos e qualificar o trabalho do professor. Ainda assim, é importante ressaltar que a tecnologia proporciona apenas ferramentas, ou seja, meios para alcançar determinados fins. Conhecer essas ferramentas, disseminar o seu uso e utilizá-las adequadamente ainda representa um enorme desafio na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia

<sup>1</sup> Experimento realizado na Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, entre setembro e novembro de 2016, com estudantes do último ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio.

- Escolar e Educacional, São Paulo, vol. 19, n. 3, set.-dez. 2015, p. 603-10.
- EZENWABASILI, Mariana. Como as diferentes gerações aprendem. Revista Educação, dez. 2016. Entrevista com Oscar Jerez Yañez. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/como-diferentes-geracoes-apren-dem/>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- FAVA, Rui. Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- KIRSCHNER, Paul A.; BRUYCKERE, Pedro de. The myths of the digital native and the multitasker. Teaching and Teacher Education, vol. 67, p. 135-42, out. 2017.
- JUNGES, Márcia; FACHIN, Patrícia. Uma nova percepção do tempo. Entrevista com Patrícia Lânes. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, mai. 2011, ed. 361. Disponível em: <https://bit.ly/2GK3lzs>. Acesso em: 4 jul. 2019.
- PRENKSY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20>
- PRENKSY, Marc. Nativos digitais, Imigrantes digitais. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/-1XXFbstvPZIT6Bibw-03JSsMmdDknwjNcTYm7j1aOnoxY/edit>. Acesso em: 01 set. 2019.
- PRENKSY, Marc. Teaching digital natives: Partnering for real learning. California: Corwin Press, 2010.
- PROVA DE CONCEITO. Suite for Education. Vários autores. Instituto Paramitas-Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul. Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues. Mato Grosso do Sul, set.-nov. 2016.
- RIKHYE, Ravi V.; COOK, Sean; BERGE, Zane L. Digital Natives vs. Digital Immigrants: Myth or Reality. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, vol. 6, n. 2, 2009.
- STRECKER, Márion. Gen X, Y ou Z? Qual é a sua? Folha de S.Paulo, São Paulo, fev. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2YnLPMg>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- VEEN, Wim.; VRAKING, Bem. Homo Zappiens: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WAGER, J. James. Support Services for the Net Generation. In: OBLINGER, Diana; OBLINGER, James L.; LIPPINCOTT, Joan K. Educating the Net Generation. Brockport Bookshelf, 2005. Disponível em: [www.educause.edu/educatingthenetgen/](http://www.educause.edu/educatingthenetgen/). Acesso em: jul. 2019.

# A contribuição do profletras para a promoção da inclusão digital

Renata Ferreira Costa \*  
Universidade Federal de Sergipe  
renataferreiracosta@yahoo.com.br

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar una discusión sobre la importancia de la alfabetización digital y también de la multialfabetización en la sociedad contemporánea y resaltar los desafíos que enfrentan los maestros, especialmente los de lengua portuguesa, para el desarrollo de la competencia discursiva en ambiente virtual. Se toma como objeto de estudio la realidad pedagógica de la escuela pública brasileña y los prototipos didácticos basados en herramientas tecnológicas y géneros digitales emergentes producidos en el ámbito del Programa de Maestría Profesional en Letras, que emerge en el escenario educativo brasileño actual como promotor de la inclusión digital.

## PALABRAS CLAVE

Alfabetización Digital; Multialfabetización; Inclusión Digital; Profletras

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão relativa à importância do letramento digital e também dos multiletramentos na sociedade contemporânea e destacar os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os de língua portuguesa, para o desenvolvimento da competência discursiva em ambiente virtual. Toma-se como objeto de estudo a realidade pedagógica da escola pública brasileira e os protótipos didáticos a partir de ferramentas tecnológicas e gêneros digitais emergentes produzidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras, que desponta no atual cenário educacional brasileiro como promotor da inclusão digital.

## PALAVRAS-CHAVE

Letramento Digital; Multiletramentos; Inclusão Digital; Profletras

## INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX emerge uma nova sociedade, a sociedade da informação, que logo virá a ser a sociedade do conhecimento, cuja estrutura social baseia-se, conforme Castells (2005, p. 20), “em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores”. Assiste-se, então, nesse contexto de disseminação e fortalecimento do uso cotidiano da internet, à democratização do acesso à informação e à emergência de

\* Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Sergipe. Mestre e doutora em Letras, área de concentração Filologia e Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Estudos Filológicos em Sergipe – GEFES/CNPq-UFS.

novas formas de pensar, de agir, de interagir social e linguisticamente e de produzir e compartilhar conhecimento.

Nessa sociedade em rede, intensamente marcada por práticas mediadas por Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento - NTICs, delinea-se um novo perfil social – um indivíduo que acompanhe o ritmo acelerado das inovações tecnológicas e que seja capaz de acessar, pensar, interpretar os dados e partilhar essa interpretação, como destaca Mosé (2019), de modo a alcançar seus propósitos pessoais, exercendo, assim, um papel de protagonista social na cibercultura (LÉVY, 1999).

Diante dessa realidade, uma série de desafios se colocam no campo da educação, como, por exemplo, segundo Mosé (2019), garantir a democratização do saber, não mais administrar conteúdo, mas desenvolver raciocínio e fornecer ferramentas para a análise e interpretação de dados. Nesse sentido, não basta “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas”, conforme Castells (2005, p. 19), uma vez que, como destacam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), a “capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, [é] algo que exige um domínio de letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias”.

Como a sociedade em rede não é uma sociedade de indivíduos em isolamento, mas uma sociedade extremamente interativa ou, como quer Castells (2005, p. 23), “hipersocial”, os usuários da internet transformam-se em leitores e escritores, o que impacta diretamente o modo como lidam com a língua escrita, a qual é afetada por essas novas tecnologias, por interagirem na produção de sentido. De acordo com Coulmas (2014, p. 172), “na economia do conhecimento, o conteúdo digital é uma mercadoria cada vez mais importante e valiosa, não limitada à língua escrita, mas, quando se trata de informação técnica, científica e prática, claramente dominada por ela”.

Embora a geração que hoje está nas salas de aula da educação básica e do ensino superior seja de nativos digitais, é necessário que esses jovens adquiram novas competências e habilidades para a escrita e leitura crítica de textos disponíveis em ambientes digitais, os quais possuem uma linguagem apropriada ao ciberespaço, já que,

[...] cada vez mais empregos nestas sociedades dependem não só da posse das habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas de habilidades tecnológicas numa economia baseada na informação. O patamar crítico de competência na sociedade do conhecimento não para de subir, assim como o risco de exclusão social de quem tem um letramento funcional abaixo do padrão. (COULMAS, 2014, p. 89).

Daí surge o grande desafio de desenvolver e ampliar a competência discursiva dessa nova geração de aprendizes, para que possam não somente compreender, mas também interagir no meio em que vivem a partir do uso das TICs. Essa tarefa é necessária e urgente, uma vez que a realidade das escolas brasileiras, principalmente públicas, afasta os alunos do letramento digital, oportunizado muito mais a uma pequena parcela

privilegiada da população, resultando em exclusão digital, que é também uma forma de exclusão social.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão relativa à importância do letramento digital na sociedade contemporânea e destacar os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os de língua portuguesa, para pôr em prática o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao desenvolvimento da competência discursiva em ambiente virtual.

Toma-se como objetos de estudo a realidade pedagógica da escola pública brasileira e os protótipos didáticos a partir de ferramentas tecnológicas e gêneros digitais emergentes produzidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras, que desponta no atual cenário educacional brasileiro como promotor da inclusão digital.

## LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL

De acordo com o Mapa da Inclusão Digital (MID)<sup>1</sup>, em pesquisa realizada em 2012, o Brasil representava a sexta maior economia do planeta, o quinto maior mercado de celulares e o terceiro maior mercado de computadores. Contudo, havia ainda um imenso fosso digital, já que, de cada 100 brasileiros, 65 desconheciam a internet e os que tinham acesso, mais prósperos e de maior escolaridade, concentravam-se em todos os estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país, enquanto nos estados do Norte e do Nordeste estava a maior parte dos excluídos digitais. Esse cenário de desigualdade digital pouco mudou em cinco anos, como aponta estudo de 2017 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>2</sup>. Enquanto a internet era acessada por mais de 90% dos brasileiros nas classes A e B, apenas 42% nas classes D e E estavam conectados. Além disso, havia mais usuários da internet nas áreas urbanas, 70%, do que nas áreas rurais, 44%.

A realidade brasileira de exclusão digital não destoa da realidade de outros países em desenvolvimento, como aponta Agudo Guevara (2000 apud WERTHEIN, 2000, p. 73):

Enquanto, no mundo industrializado, a informatização de processos sociais ainda tem de incorporar alguns segmentos sociais e minorias excluídas, na grande maioria dos países em desenvolvimento, entre eles os latino-americanos, vastos setores da população, compreendendo os médios e pequenos produtores e comerciantes, docentes e estudantes da área rural e setores populares urbanos, adultos, jovens e crianças das classes populares no campo e na cidade, além daquelas populações marginalizadas como desempregados crônicos e os “sem-teto” engrossam fatia dos que estão ainda longe de integrar-se no novo paradigma.

1 Dados referentes a 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/20738/Texto-Principal-Mapa-da-Inclusao-Digital.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

2 Pesquisa intitulada “Tecnologias digitais e seus usos”, realizada em 2017. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_uuu2470.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_uuu2470.pdf)

Diante do exposto, observa-se que, embora a internet e as tecnologias digitais difundam-se globalmente e afetem todos os setores da sociedade, não alcançam todas as pessoas, como bem destaca Coulmas (2014, p. 86), ao afirmar que “o capital cultural, tanto quanto o capital financeiro, é desigualmente distribuído e que nem todos os membros da sociedade têm acesso igual aos bens socioculturais”. Assim, especificamente quanto ao Brasil, que é uma sociedade em transição para a “sociedade em rede”, nos termos de Cardoso (2005), ainda há exclusão digital de uma grande parcela da população, o que faz crescer a exclusão social.

Na contemporaneidade, é pré-requisito de oportunidades econômicas e da plena participação social o letramento digital, definido como o conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Dessa forma, é necessário e urgente que a adaptação a esse novo ambiente social, baseado em novas tecnologias de informação e comunicação, seja promovida pela escola, “a mais importante das agências de letramento”, como salienta Soares (2017 [1998], p. 20). As práticas de letramento na escola devem integrar habilidades essenciais na sociedade do século XXI, que vão muito além do letramento impresso tradicional, para dar conta dos novos letramentos.

Considerando que o impacto das NTICs sobre o ensino/aprendizagem de línguas tem sido bastante grande e significativo e que as salas de aula são ocupadas por estudantes da “Geração Z”, ou “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), cabe refletir sobre como os professores estão lidando com o desafio de ensinar língua materna a jovens que têm acesso a diversas formas de tecnologia e que estão diariamente conectados ao mundo virtual, mas que nem sempre possuem as habilidades necessárias para interpretar e produzir os diversos gêneros textuais que circulam nos ambientes digitais e exigidas no contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Na era da informação, continuar ensinando língua sem a mediação e a inserção de gêneros digitais, é, primeiramente, deixar de considerar os gêneros como práticas sócio-históricas, e, depois, é não oferecer aos alunos as condições necessárias para sua atuação social dentro e fora da sala de aula.

## **EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

De acordo com Xavier (2010, p. 208), uma nova ordem mundial se impôs na sociedade da informação, a tecnocracia, que abriu caminho para mudanças radicais nos modos de interagir e nos processos de leitura e escrita, devido ao uso das novas TICs. Assim, reconhece-se um novo contexto de produção, recepção, circulação e transmissão dos textos, o que configura uma revolução na história do conhecimento, ou, como afirma Crystal (2001 apud MARCUSCHI, 2010, p. 22), uma “revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente”.

Esses novos textos do ambiente virtual, os chamados hipertextos, são multissemióticos, hipertextuais e hipermidiáticos, porque envolvem uma diversidade de linguagens (signos verbais escritos ou orais, sons, músicas, imagens fixas ou em movimento, tipografias, etc.), recursos tecnológicos e mídias na produção de sentidos. O hipertexto configura-se, pois, como um novo espaço de leitura e escrita, que, diferentemente do texto convencional, transgride a linearidade das informações, permitindo “ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real” (MARCUSCHI, 2001, p. 86).

Novas práticas discursivas geram novos gêneros do discurso, ou reconfiguram gêneros existentes. Logo, resultam das interações mediadas pelas novas TICs, como computadores, celulares, smartphones e tablets, conectados à internet, novos gêneros em suportes digitais, para atender a novas formas de interação e comunicação no ciberespaço. São gêneros discursivos mais interativos, colaborativos e “híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”, como destaca Rojo (2012, p. 23).

A comunicação mediada pela internet transformou a maneira de ler e escrever, de modo que a adaptação à nova realidade tecnocrática requer uma educação linguística voltada para as práticas de multiletramentos, os quais correspondem a dois aspectos, segundo Rojo (2012, p. 13): “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Entretanto, como argumenta Gomes (2011, p. 14),

Esses novos modos de produção textual são um desafio para a escola, que na maioria dos casos, ainda vem se atendo aos textos impressos, deixando de lado práticas sociais extraescolares de escrita e muitos gêneros comunicativos privilegiados pelos alunos internautas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento norteador dos currículos dos sistemas de ensino brasileiros, tem sido um importante estímulo para a discussão e as tomadas de ação em torno do papel da escola no desenvolvimento do protagonismo do aluno dentro e fora da sala de aula, preparando-o para a vida social e profissional através da pedagogia dos multiletramentos, ao valorizar “a cultura local e as mais variadas formas de linguagem cotidiana” (SANTOS; KARWOSKI, 2018, p. 174), e da cultura digital. Na área de Linguagens, o documento apresenta como objetivo capacitar o estudante para

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (NOVA ESCOLA, 2019, p. 36).



No componente Língua Portuguesa, a BNCC incorpora as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais, na dimensão do hipertexto, reforçando a importância do pensamento crítico-reflexivo e estimulando a interpretação e produção colaborativa de textos digitais multissemióticos. São indicados caminhos possíveis para que as práticas de sala de aula se tornem mais efetivas para os estudantes, tornando-os protagonistas em todo o processo educativo e na sociedade contemporânea.

## O PROFLETRAS E A INCLUSÃO DIGITAL

A pedagogia dos multiletramentos e o desenvolvimento dos novos letramentos propostos pela BNCC para a formação de cidadãos críticos, que possam exercer plenamente seu protagonismo social, buscam integrar aprendizagens significativas a currículos inovadores, como apontam Gaydeczka e Karwoski (2015, p. 159). Essa mudança radical no modo como se vinha ensinando e aprendendo língua materna nas escolas brasileiras exige que o corpo docente seja capacitado para lidar com o uso da internet e de recursos eletrônicos como ferramentas de ensino e aprendizagem. Contudo, diante da realidade da educação no Brasil, especialmente da escola pública, tal tarefa torna-se extremamente difícil, embora não impossível.

Os professores de língua portuguesa encontram diversos obstáculos para desenvolverem em sala de aula experiências com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação visando ao letramento crítico. Primeiramente, há que se considerar que muitos docentes não tiveram em sua formação inicial disciplina específica sobre o uso das TICs no contexto educacional. Há casos em que o professor prefere não sair de sua zona de conforto e, resistindo às inovações tecnológicas, utiliza métodos tradicionais de ensino. Outro fator crucial, especialmente na rede pública, é a falta de infraestrutura, como, por exemplo, ausência de laboratórios de informática, número insuficiente de computadores ou equipamentos avariados, falta de internet, velocidade insuficiente da rede ou restrição para uso dos professores e alunos. Esses fatores revelam o atraso da educação escolar pública brasileira frente à incorporação da tecnologia com fins educacionais e as dificuldades de se implementarem práticas de multiletramentos. Nesse sentido, vale para a escola brasileira esta afirmação do educador português José Pacheco (PERES, 2019):

[...] enquanto ainda há “escolas do século 19”, com turmas, séries e professor no centro da aula, as pessoas estão batalhando para implementar a “Educação do século 20”, que coloca o aluno no centro da aprendizagem, mas o novo paradigma da Educação não é nenhum desses dois. “Nós estamos no paradigma da Comunicação, o centro é a relação, é o vínculo, a aprendizagem significativa”.

No meio desse turbilhão de desafios e desestímulos impostos aos professores brasileiros, cursos de formação continuada, como o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), destacam-se como propulsores de mudanças significativas no processo

de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e suas literaturas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no país ao atender às demandas sociais e culturais da sociedade do século XXI.

O Profletras, destinado a professores do ensino fundamental da rede pública, em efetivo exercício em sala de aula, alia teoria e prática para levar ao alunado uma aprendizagem significativa, muito próxima de sua realidade. Os alunos-professores desse mestrado recebem formação para a realização de pesquisas sobre fenômenos que ocorrem em suas salas de aula e para o desenvolvimento de projetos em torno de gêneros discursivos que circulam em diversos ambientes, inclusive no digital. O curso propõe práticas situadas de ensino de língua portuguesa em torno de projetos didáticos baseados em multiletramentos, que, ao final, resultam em sequências didáticas e produtos intervencionistas ou, nos termos de Rojo (2012, p. 8), em “protótipos”.

Quanto às possibilidades de trabalho com ferramentas tecnológicas digitais e gêneros emergentes digitais nas práticas escolares de multiletramentos propostas no âmbito do Profletras, existem diversas contribuições que fazem o programa despontar no atual cenário educacional brasileiro como promotor da inclusão digital.

Destacam-se aqui, a guisa de exemplo, quatro protótipos produzidos no mestrado profissional da Universidade Federal de Sergipe, *campus* de São Cristóvão:

Em “Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental” (2016), Rosana Santos de Souza desenvolve um quiz digital como objeto de aprendizagem para estimular a compreensão dos processos multimodais implicados em anúncios publicitários e para a ampliação do letramento crítico dos estudantes.

“Fórum no ambiente Whatsapp: estratégia de apropriação de uso da escrita do artigo de opinião no 9º ano”, de Gil Robson de Oliveira Santos (2016), propõe o uso do aplicativo Whatsapp como estratégia de ensino de escrita de artigos de opinião a alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Também apoiando-se no gênero textual artigo de opinião, Marcos André de Souza, em trabalho intitulado “Leitor-Detetive: jogo digital para leitura de artigo de opinião” (2018), apresenta um jogo digital como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento de competências leitoras.

Alessandra Maria Silva Nascimento, em “Leitura-intertextualidade-jogo: tudo junto e bem articulado” (2018), desenvolveu um caderno pedagógico com atividades e um jogo didático para a promoção de estratégias de leitura e interpretação de texto, a partir de paródias presentes no gênero digital meme.

Esses e outros trabalhos da mesma natureza, embora apresentem diferentes temas e abordagens, possuem em comum o desafio de introduzir o uso da internet e de recursos tecnológicos na educação básica, como forma de promover um ensino de língua materna significativo e em consonância com as exigências de uma sociedade em rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo globalizado e dominado por máquinas e formas de interação a distância, estar constantemente conectado à internet é imprescindível para a manutenção das relações pessoais, sociais, profissionais e econômicas, daí a denominação de sociedade em rede, como se o acesso à internet e aos bens culturais que lhe são advindos se estendesse a todas as pessoas, independente de classe social, gênero ou nível de escolaridade. O que se constata, em verdade, é uma grande parcela da população de países em desenvolvimento, como o Brasil, excluída dos meios de comunicação digitais, o que configura exclusão social.

As instituições de ensino devem, então, capacitar uma nova geração de aprendizes para assumirem efetivamente seu papel de cidadãos em uma sociedade potencialmente informacional, multicultural, multilinguística e por onde circula uma pluralidade de discursos.

Nesse cenário despontam práticas educativas embasadas em metodologias ativas, colaborativas e centradas nos alunos, a exemplo do que propõe o Programa de Mestrado Profissional em Letras, com projetos intervencionistas com foco no letramento digital e nos multiletramentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). A Sociedade em rede: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005, p. 17-30.
- CARDOSO, Gustavo. Sociedades em transição para a sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). A Sociedade em rede: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005, p. 31-61.
- COULMAS, Florian. Escrita e sociedade. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Letramentos digitais. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 18, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2015.
- GOMES, Luiz Fernando. Hipertexto no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2011.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Internet no Brasil reproduz desigualdades do mundo real. 10/06/2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34796](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34796). Acesso em: 10 set. 2019.

- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed.; 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.
- MOSÉ, Viviane. Os desafios da Educação na Sociedade do Conhecimento – Entrevista concedida a UMA TV Palestra à faculdade UNA. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=vqkUWJINT\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=vqkUWJINT_k). Acesso em 08 set. 2019.
- NERI, Marcelo Cortes (Coord.). *Mapa da Inclusão Digital*. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/telefonica/>. Acesso em 10 set. 2019.
- NOVA ESCOLA. *BNCC na prática: aprenda tudo sobre competências gerais*. São Paulo: Nova Escola; Fundação Lemann, 2019.
- PERES, Paula. Entrevista com José Pacheco. *Revista Nova Escola* (online), 05 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 05 set. 2019.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, MCB University Press, vol. 9, n. 5, October 2001.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. *Evidência*, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017 [1998].
- XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed.; 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.
- WERTHEIN, Jorge. A Sociedade da Informação e seus desafios. *Ci. Inf.*, Brasília, v.29, n.2, p.71-77, maio/ago. 2000.

# Posfácio

**Prof Dr Marlon Luiz Clasen Muraro**

Universidade Presbiteriana Mackenzie | Brasil

*“Hoje é fácil esquecer do fato de que essas ferramentas [as redes sociais] criaram coisas maravilhosas no mundo. Elas reuniram familiares perdidos, encontraram doadores de órgãos. Quero dizer, houve mudanças significativas e sistêmicas no mundo inteiro graças a essas plataformas, mudanças que foram positivas. Acho que fomos ingênuos com o outro lado da moeda. Extraído do documentário “O dilema das redes sociais”*

**É** estarrecedor constatar que, há um ano aproximadamente, centenas de professores, estudantes e pesquisadores se reuniram na acolhedora cidade de Córdoba para discutir propostas pedagógicas de ensino dos diversos gêneros textuais, tendo como cenário a tecnologia e o mundo digital.

Mal poderíamos supor que, alguns meses depois, nossa única ferramenta de ensino seria este digital, uma vez que a COVID-19 suspendeu aulas e eventos presenciais e obrigou-nos a recorrer às mais diversas plataformas virtuais e de ensino à distância.

Impressionante testemunhar a velocidade de mudança das coisas. E interessante refletir como a escolha do mundo digital para o ensino-aprendizado nos parecia até então, uma alternativa; jamais a única opção. E ainda por cima, quase sempre preterida, quando comparada à alternativa da presença física.

Isto se acentua ainda mais em um evento com forte característica latina, pois como sabemos, somos um povo de contato, do abraço, das manifestações irrestritas de carinho e atenção. Creio que todos que estiveram em Córdoba sentiram-se assim, bem-vindos e muito carinhosamente acolhidos.

E, então, alguns meses depois, tudo mudou. E continua modificado, a ponto de não sabermos quando e, se, retornaremos ao agora já saudoso “velho normal”.

Se não por tudo isto, ter em mãos este Caderno Oficial do Evento “Gêneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo”, já seria motivo de orgulho. Em tais circunstâncias, recebê-lo é razão para maior felicidade e gratidão.

Foram dias em que pelos corredores da gentil Universidade de Córdoba, pesquisadores de países como Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos e Portugal (só para citar colegas dos países com os quais tive contato) puderam confraternizar, dialogar, praticar a aproximação social e contar experiências que contribuem para o desenvolvimento de cada um e da comunidade acadêmica como um todo.

Mas para além, o conteúdo do que foi discutido e que este caderno tão bem relata e decodifica, por sua atemporalidade e conexão com o mundo digital, são úteis para outros leitores, para estudantes das mais diversas áreas do saber e, o que deveria ser objetivo de todo simpósio ou congresso: para a própria civilização.

Se você leu as temáticas de cada simpósio e a qualidade dos artigos apresentados, certamente

concorda comigo. Se, por algum motivo, seus olhos se dirigiram primeiramente a este texto, além de agradecer por seu tempo, sugiro sem receio algum que este caderno seja parte integrante de sua leitura e pesquisas cotidianas.

Enquanto o mundo discute realidades presenciais e virtuais (uma discussão pertinente e contemporânea), espero e desejo que todos e todas estejam bem e aproveitem ao máximo os resultados obtidos durante o X SIGET: Simposio Internacional de Estudios de Géneros Textuales. E aguardo desde já o anúncio da próxima edição. De preferência, presencial.

