

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Renata Ferreira Costa
organizadoras

MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS



ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
RENATA FERREIRA COSTA
(organizadoras)

MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS DE
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO
DE LÍNGUAS

2019

Blucher

Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas

© 2019 Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Renata Ferreira Costa (organizadoras)
Editora Edgard Blücher Ltda.

Diagramação: Laércio Flenic Fernandes

Revisão: Davi Pacheco

Edição dos textos: Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Renata Ferreira Costa

Trabalhos desenvolvidos em diferentes Programas de Pós-Graduação do Brasil. A obra é uma iniciativa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, no âmbito do Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe, financiado pela CAPES e FAPITEC.

Conselho Editorial

Antonieta Heyden Megale Siano

José Mario Aleluia Oliveira

Julio Neves Pereira

Luciane de Paula

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Rodrigo Camargo Aragão

Rubens Damaceno Morais

Vanderlei José Zacchi

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Apoio:



Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Multimodalidade e práticas de multiletramentos
no ensino de línguas / Isabel Cristina Michelan de
Azevedo, Renata Ferreira Costa (organizadoras).
-- São Paulo: Blucher, 2019.
304p.

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-408-5 (e-book)

ISBN 978-85-8039-409-2 (impresso)

Open Access

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino 2. Língua
portuguesa - estudo e ensino 3. Letramento 4. Internet
na educação 5. Projetos pedagógicos I. Isabel Cristina
Michelan de Azevedo, Renata Ferreira Costa

19-2368

CDD 407

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
<i>Roxane Rojo</i>	
APRESENTAÇÃO	9
<i>Renata Ferreira Costa</i> <i>Isabel Cristina Michelin de Azevedo</i>	
AUTORES	13
1. NATIVOS DIGITAIS E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	19
<i>Elizangela Dias</i> <i>Heidi Strecker</i>	
2. “ENTENDEU OU QUER QUE DESENHE?”: METÁFORAS MULTIMODAIS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
<i>Paulo Roberto Gonçalves-Segundo</i> <i>Gabriel Isola-Lanzoni</i> <i>Winola Weiss</i>	
3. CONTANDO, LENDO E (RE)ESCREVENDO LENDAS URBANAS NO 7º ANO	57
<i>Valdison Ribeiro da Silva</i> <i>Maria da Penha Casado Alves</i>	
4. OS GÊNEROS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO BÁSICO	75
<i>Renata Munhoz</i> <i>Aline Abreu</i>	
5. O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS ASSOCIADO AOS MULTILETRAMENTOS: A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR ANIMAÇÕES EM STOP MOTION NA ESCOLA	93
<i>Fabiana Santos de Sousa Matos</i> <i>Isabel Cristina Michelin de Azevedo</i>	

6. MULTIMODALIDADE: AMPLIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS – NOVAS CONEXÕES EM AMBIENTE ESCOLAR.....	123
<i>Edleide Santos Roza</i> <i>Ângela Maria de Araújo Menezes</i>	
7. FANFICTIONS: UMA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA NO CIBERESPAÇO.....	147
<i>Erisvaldo Silva Santos</i>	
8. ESCRITA COLABORATIVA E MULTILETRAMENTOS: A REVISÃO MEDIADA NA PRODUÇÃO DE WEBAULA.....	165
<i>Nukácia Meyre Silva Araújo</i> <i>Débora Liberato Arruda Hissa</i>	
9. MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DE CRISE: A ESCOLA CONTRA AS FAKE NEWS.....	189
<i>Francisco Geoci da Silva</i> <i>Glícia Azevedo Timoco</i>	
10. MIMETISMO DIGITAL COMO PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS	211
<i>Paulo Boa Sorte</i>	
11. PEDAGOGIA TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROJETO DE LETRAMENTO NO PIBID SOB O ENFOQUE DIALÓGICO-DISCURSIVO	225
<i>Andréa da Silva Pereira</i> <i>Luiz Fernando Gomes</i>	
12. COERÊNCIA INTERSEMIÓTICA: UM ESTUDO APLICADO DE TRÊS MODELOS DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES IMAGEM-TEXTO.....	249
<i>Luiz Fernando Gomes</i>	
REFERÊNCIAS.....	267
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	299

PREFÁCIO

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.

(João Guimarães Rosa, *Grande Sertão – Veredas*)

A verdade da frase de Guimarães Rosa em epígrafe ficou ecoando em minha mente após a leitura dos capítulos desta coletânea. Lendo os diferentes textos aqui reunidos, aprendi mais e levantei muitas outras novas e maiores perguntas que estão no não dito dos capítulos. Chegarei lá.

Mas antes, é bom apresentar ao leitor uma visão geral. A coletânea abre e se encerra com capítulos de caráter teórico. O primeiro deles, partindo da distinção de Prensky sobre migrantes e nativos digitais, busca refletir sobre o impacto da tecnologia digital no processo educacional. O segundo, com base na Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff e Johnson, 1980) e em seus desdobramentos contemporâneos, busca analisar a metaforização como “um dos processos cognitivos e discursivos centrais que encontra espaço relevante de materialização verbal, pictórica e multimodal nos gêneros digitais contemporâneos”. O último capítulo discute as relações entre o texto verbal escrito e a imagem em mídia impressa e digital, abordando autores que discutiram esse tema e detalhando as propostas de Carney e Levin (2002), Martinec e Salway (2005) e Camargo (1998) para esclarecer o conceito de “coerência intersemiótica”.

Os nove capítulos do miolo da coletânea propõem, relatam e analisam práticas e planejamentos pedagógicos que envolvem multimodalidade e mul-

tiletramentos, em vários anos do ensino fundamental e na formação docente. Vão desde a discussão mais geral de gêneros digitais, até a análise de propostas implementadas de webaula, escrita de fanfic, miniconto multimodal, animação *stop motion*, narrativa transmídia etc.

O mais importante desta coletânea é que a maior parte dos trabalhos didáticos foram propostos em contextos de formação docente (PIBID, PROFLETRAS) e assim mostram a adesão de (futuros) docentes em formação à ideia de tratar de maneira combinada os letramentos da letra e os multi e novos letramentos digitais.

Tenho também participado recentemente de muitas bancas de qualificação e defesa de teses e dissertações em que os candidatos propõem, desenvolvem e analisam os mais variados projetos, tanto no âmbito da formação docente como no das práticas de sala de aula, de letramentos digitais multissemióticos: desde levar os docentes a criarem *apps* para celulares úteis ao ensino de línguas até relatos/análises de projetos implementados em salas de aula.

Isso testemunha que, na formação docente e na adesão dos docentes já em sala de aula, a tese de que os multiletramentos, a abordagem dos gêneros e do funcionamento digital dos textos/discursos e de uma pedagogia por *design* foi amplamente aceita. Mesmo a BNCC, na Área de Linguagens e suas Tecnologias e em geral já admite essa necessidade em sua famosa Competência 5. E isso me deixa feliz e me faz comemorar. Mas também me traz novos problemas – e bastante urgentes – que me levam a “outras maiores perguntas”. Agora de caráter logístico e político.

Todos os trabalhos a que me referi antes afirmam, deixam entrever ou sugerem as dificuldades logísticas de implementação de propostas didáticas para os multiletramentos nas escolas e salas de aula: a falta de equipamentos, a falta de conexão nas salas de aula, a falta de materiais e propostas didáticas que incorporem essa lógica.

Em minha opinião, os dois primeiros problemas logísticos (equipamentos e conexão) são mera falta de vontade política das instâncias competentes e já vêm sendo superados pelos próprios professores e também pelos estudantes que, muitas vezes, trazem e disponibilizam seus celulares, *apps* e, por vezes, até conexão.

Já o terceiro, relativo à disponibilização de materiais e propostas didáticas para os projetos de multiletramentos, parece estar começando a ser pensado, por exemplo, pelo PNLD, que já desde 2016, vem solicitando objetos de aprendizagem (ODAs) agregados às propostas didáticas dos livros didáticos e que, para o PNLD/2021 destinado ao ensino médio, por influência da BNCC, resolveu se autodenominar *PNLD Conectado. Eppure si muove...* mas lentamente.

Nesse sentido é que coletâneas como esta que prefacio devem ser muito comemoradas, pois testemunham, apesar de todas as dificuldades, a adesão de docentes a essas propostas de ensino. E isso talvez seja o mais importante para que essas novas perspectivas se instalem na escola.

Assim, sem mais delongas, deixo que o leitor adentre essas interessantíssimas páginas, para *aprender e fazer outras maiores perguntas*.

Roxane Rojo
Set., 2019

APRESENTAÇÃO

A Sociedade da Informação tem início nas últimas décadas do século XX e abre espaço para um novo e complexo processo de mudança social, definido pelo paradigma das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. Assiste-se, então, nesse contexto de disseminação e fortalecimento do uso cotidiano da internet, a democratização do acesso à informação e à emergência de novas formas de pensar, de agir, de interagir social e linguisticamente e de produzir e compartilhar conhecimento. As práticas sociais mediadas pela linguagem requerem dos sujeitos multiletramentos, ou seja, novos meios de construção de sentidos, em consonância com a diversidade de culturas, linguagens, mídias e tecnologias, como pode ser observado nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, na contemporaneidade, que apontam de forma significativa os avanços dos estudos das práticas de leitura, escrita e análise crítica, voltadas a estudantes da educação básica e do ensino superior, capazes de integrar ao texto verbal, imagem, som e movimento.

Tais práticas alinham-se à cultura da convergência (JENKINS, 2009), e exemplares de experiências formativas são encontradas nos trabalhos reunidos nesta obra, confirmando que a convergência diz respeito a uma transformação cultural associada a novas formas de articular informações e fazer conexões por

meio de conteúdos midiáticos dispersos, por isso não decorre apenas do uso de determinados recursos tecnológicos, mas, sobretudo, dos modos como as mentes humanas organizam a realidade em função das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos organizados em sociedade. Isso significa que estamos aprendendo, a partir de nossas interações diárias, a produzir coletivamente novos significados, valores e maneiras de integrar informações e conhecimentos.

Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas é, então, uma obra que faz um convite a professores e estudantes de línguas interessados no contexto da pedagogia dos multiletramentos. São doze capítulos reflexivos e práticos produzidos por pesquisadores mestres, mestrandos, doutores e doutorandos da área de Letras, com base em experiências na sala de aula com gêneros textuais/discursivos tradicionais e digitais.

Em **Nativos digitais e ferramentas tecnológicas no contexto educacional**, Elizangela Dias e Heidi Strecker discutem as características da atual geração de aprendizes, conhecida como “Geração Z” ou “Nativos Digitais”, associando os impactos dos avanços tecnológicos em seu processo de ensino/aprendizagem.

“**Entendeu ou quer que desenhe?**”: **metáforas multimodais aplicadas ao ensino de língua portuguesa**, de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, Gabriel Isola-Lanzoni e Winola Weiss, traz uma abordagem de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa a partir do debate em torno do sentido de metáfora para além de uma figura de linguagem eminentemente literária, em consonância com práticas discursivas digitais contemporâneas.

No capítulo **Contando, lendo e (re)escrevendo lendas urbanas no 7º ano**, Valdison Ribeiro da Silva e Maria da Penha Casado Alves apresentam os resultados de um trabalho pedagógico de intervenção nas aulas de Português da Educação Básica, mais especificamente de um sétimo ano, com oficinas de leitura e escrita com o gênero discursivo lenda urbana, para o aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas dos estudantes.

Em **Os gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico**, Renata Ferreira Munhoz e Aline Canuto de Abreu Santana trazem à cena uma reflexão sobre a BNCC, no que diz respeito à competência da cultura digital, ao mesmo tempo em que discutem a relação entre os gêneros textuais tradicionais e os gêneros que passam a denominar de “gêneros do presente”.

Fabiana Santos de Sousa Matos e Isabel Cristina Michelan de Azevedo propõem, em **O ensino de gêneros discursivos associado aos multiletramentos: a experiência de produzir animações em stop motion na escola**, um modelo de trabalho em sala de aula do Ensino fundamental com curtas-metragens pro-

duzidos por meio da técnica *stop motion*, de modo a promover a pedagogia dos multiletramentos, em favor de uma produção textual interativa, motivadora e significativa.

Multimodalidade: ampliação e resignificação dos sentidos - novas conexões em ambiente escolar, texto de Edleide Santos Roza e Ângela Maria de Araújo Menezes, conduz o leitor a uma discussão dos desafios enfrentados pela escola na promoção do acesso a práticas da cultura digital, fornecendo um exemplo didático, por meio da produção de minicontos multimodais, de que é possível fazer circular na esfera escolar gêneros textuais do universo digital.

Em ***Fanfictions: uma prática de leitura e escrita colaborativa no ciberespaço***, Erisvaldo Silva Santos dedica-se a explorar as possibilidades de trabalho na escola com o gênero digital *fanfiction*, ou simplesmente *fanfic*, como recurso para o desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas de leitura, escrita e reescrita em espaços multimidiáticos e multissemióticos, visando à formação de sujeitos críticos, incluídos digitalmente e protagonistas em seu contexto sociocultural.

Ainda na esteira da escrita colaborativa, mas no contexto da webaula, Débora Liberato Arruda Hissa e Nukácia Meyre Silva Araújo, em ***Escrita colaborativa e multiletramentos: a revisão mediada na produção de webaula***, estabelecem a relação entre o processo de construção de sentidos da pedagogia dos multiletramentos e as estratégias desenvolvidas na escrita colaborativa de material didático digital de um curso de especialização na modalidade de Educação a Distância.

Multiletramentos em tempos de crise: a escola contra as *fake News*, de Francisco Geoci da Silva e Glícia Azevedo Tinoco, é um texto bastante pertinente no atual contexto social e político mundial, uma vez que a democratização do acesso à informação trouxe diversos benefícios, mas também abriu espaço para a propagação de *fake News*. Nesse contexto, os autores buscam refletir sobre os fenômenos da “pós-verdade” e do “backfire effect” e indicam a pedagogia dos multiletramentos como caminho a seguir para a formação de leitores críticos.

Paulo Boa Sorte, em ***Mimetismo digital como prática de multiletramentos***, discute possibilidades de ensino dos sons da língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos, que resultem em um processo de ensino/aprendizagem mais crítico, reflexivo e decolonial.

Tomando como *corpus* um projeto implementado no PIBID de língua portuguesa, Andréa da Silva Pereira e Luiz Fernando Gomes, em ***Pedagogia transmídia na Educação Básica: um projeto de letramento no Pibid sob o***

enfoque dialógico-discursivo, apresentam resultados da proposta denominada “Pedagogia Transmídia”, que se vale de conceitos da Narrativa Transmídia.

No último capítulo do livro, **Coerência intersemiótica: um estudo aplicado de três modelos de análise das relações imagem-texto**, Luiz Fernando Gomes oferece alguns questionamentos em relação à percepção dos estudantes do Ensino fundamental sobre o binômio imagem e texto no ensino de leitura, ao mesmo tempo em que indica a elaboração de um material didático sobre coerência intersemiótica.

Renata Ferreira Costa
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
(organizadoras)

AUTORES

Aline Canuto de Abreu Santana é professora de Língua Portuguesa no *Charles Darwin Central School*. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica e pós-graduanda em Língua Portuguesa Comparada e suas Literaturas.

E-mail: alineabreusantana@yahoo.com.br.

Andréa da Silva Pereira é professora da Faculdade de Letras, do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Língua Portuguesa e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

E-mail: andreasp.alp@gmail.com.

Ângela Maria de Araújo Menezes é professora do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, em Aracaju, estado de Sergipe. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: gelamari1957@hotmail.com.

Débora Liberato Arruda Hissa é professora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: debarruda@gmail.com.

Edleide Santos Roza é professora da Escola do Ensino fundamental Professor Luiz Antônio Barreto (EEFPLAB), em Riachão do Dantas, estado de Sergipe. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: edlsanroza@hotmail.com.

Elizangela Dias atualmente trabalha no Google Brasil. Mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: eliznd@usp.br.

Erisvaldo Silva Santos é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de Sergipe (SEDUC-SE). Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob orientação da Prof^a Dr^a Renata Ferreira Costa Bonifácio. Bolsista CAPES.

E-mail: professor.erisvaldo@gmail.com.

Fabiana Santos de Sousa Matos é professora do Colégio Estadual Raimundo Araújo, em Salgado, estado de Sergipe. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão.

E-mail: fabianas.s.matos@hotmail.com.

Francisco Geoci da Silva é professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Mestre em Estudos da Linguagem e doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: geocidasilva@gmail.com ou foconarevisao@gmail.com.

Gabriel Isola-Lanzoni é mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. Bolsista CAPES.

E-mail: gabriel.lanzoni@usp.br.

Glicia Azevedo Tinoco é professora associada da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), mais especificamente na área de Linguística Aplicada, e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Letras pela UFRN e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: gliciatinoco@ect.ufrn.br ou glicia_azevedo@yahoo.com.br.

Heidi Strecker atua como escritora e consultora editorial. Mestranda em Estudos Comparados pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Jean-Pierre Chauvin.

E-mail: 10heidi@gmail.com.

Isabel Cristina Michelan de Azevedo é professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: icmazevedo2@gmail.com.

Luiz Fernando Gomes é professor da Faculdade de Letras, do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Supervisor do Projeto PIBID 2018-2020, com financiamento da Capes.

E-mail: luiz.gomes39@gmail.com.

Maria da Penha Casado Alves é professora associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente coordena nacionalmente o Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

E-mail: penhalves@msn.com.

Nukácia Meyre Silva Araújo é professora do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa da UECE. Mestre em Linguística e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: nukacia@gmail.com.

Paulo Boa Sorte é professor do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação pela UFS e doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

E-mail: pauloboasortel@gmail.com.

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo é professor adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é coordenador do Programa Pós-graduação da mesma universidade. Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

E-mail: paulosegundo@usp.br.

Renata Ferreira Munhoz é professora de Língua Portuguesa no *Charles Darwin Central School*, em São Bernardo do Campo/SP. Mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: renatamunhoz2000@yahoo.com.br.

Valdison Ribeiro da Silva é professor da Escola Estadual Padre João Maria, da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda, no Rio Grande do Norte e professor substituto de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN-Campus Central). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: valdisonribeiro@yahoo.com.br.

Winola Weiss é mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. Bolsista CAPES.

E-mail: winola.weiss@usp.br.

NATIVOS DIGITAIS E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

*Elizangela Dias
Heidi Strecker*

Para refletir sobre a relação entre o desenvolvimento das ferramentas digitais e sua aplicação no processo ensino-aprendizagem, partiremos do conceito de “nativos digitais”, elaborado pelo pesquisador Marc Prensky. A partir da discussão desse conceito, poderemos analisar o impacto da tecnologia digital no processo educacional.

O conceito de nativo digital, segundo Prensky, está relacionado à velocidade da informação, ao desempenho de múltiplas tarefas simultaneamente, à conexão em rede e à motivação gerada pela gratificação imediata.

Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to “serious” work (PRENSKY, 2001, p.2)¹.

¹ Os nativos digitais estão acostumados a receber informação com muita rapidez. Eles gostam de processos paralelos e são multitarefas. Eles preferem seus gráficos *antes* dos textos em vez do oposto. Eles preferem acessos randômicos (como hipertextos). Eles funcionam melhor quando estão conectados. Eles prosperam com gratificação instantânea e recompensas frequentes. Eles preferem games ao trabalho “sério” (tradução nossa).

Segundo a compreensão de Prensky (2010) e de outros autores, como Fava (2014), haveria uma descontinuidade entre os nativos digitais e “imigrantes digitais”. Os primeiros cresceram num mundo integrado pelas redes sociais, com o uso de *smartphones*, de computadores e da internet. Os segundos, por sua vez, seriam aqueles que acessaram tardiamente o mundo digital, e tiveram de aprender a utilizar suas ferramentas e suas novas formas de sociabilidade. Prensky (2001) chega a denominar a inabilidade no uso de ferramentas digitais como um *sotaque* que os imigrantes trariam, a despeito de poderem aprender a lidar eficientemente com as novas ferramentas.

Os pesquisadores Veen e Vrakking (2009) defendem também a posição de que o processo cognitivo das novas gerações, que denominam *Homo Zappiens*, é delineado pelas ferramentas tecnológicas. O que os educadores no geral entendem como dispersão consistiria na característica multifuncional desses estudantes, que passariam rapidamente de uma a outra plataforma digital. Seriam sujeitos interativos, aptos a navegar na rede instantaneamente, em qualquer tempo e lugar. 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. Yañez (EZENWABASIL, 2016), diretor do Centro de Ensino e Aprendizagem da Universidade do Chile, explica que os jovens da geração Y não mantêm uma relação sistemática entre eles: “não necessitam sentar-se nas salas de aula e aprender os pontos um, dois e três de um determinado conteúdo”. Destaca ainda que “o profissional da geração Z é contextual e convergente, enquanto o profissional da geração X, que é anterior à geração Z, se preocupa com fundamentos”.

AS NOVAS GERAÇÕES E O IMPACTO DOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

O conceito de gerações com características semelhantes surgiu nos Estados Unidos da América, por volta dos anos 1970, com a definição da *geração baby boomers*, que seriam aqueles nascidos na explosão demográfica ocorrida depois do fim da Primeira Grande Guerra, entre 1946 até meados dos anos 1960. Seriam caracterizados pelo otimismo, pela orientação por valores pessoais e pela preocupação com a educação dos filhos.

Embora as datas sejam aproximações e apresentem pequenas variações entre os pesquisadores, são considerados integrantes da *Geração X* aqueles nascidos entre meados dos anos 1960 até aproximadamente 1980.

O termo Geração X foi cunhado pelo fotógrafo Robert Capa no começo dos anos 50 e depois serviu como título de um ensaio fotográfico seu com jovens. Disseram que se referia aos jovens ainda sem identidade, talvez sem futuro, ou com um futuro incerto, por isso o X. Geração X também se tornou o nome de um livro de sociologia, de Jane Deverson e Charles Hamblett, publicado em 1965. [...] Consta que um exemplar do livro foi parar na casa da mãe do músico inglês Billy Idol, que batizou sua banda punk de Geração X, de 1976 a 1981 (STRECKER, 2011).

A vivência dos integrantes da *Geração X* contemplaria o surgimento do computador pessoal, da TV a cabo, do videogame e da internet.

A geração seguinte, denominada *Geração Y*, por sua vez, foi ainda mais impactada pelos avanços tecnológicos. Nascidos a partir dos anos 1980 até o fim dos anos 1990, esses adolescentes cresceram familiarizados com a internet e ávidos por utilizar novos equipamentos e dispositivos, como os *tablets*. Também passaram a utilizar as redes sociais, como o Facebook e o Twitter, e aplicativos para trocas de mensagens, como o Skype e o SMS. O termo *millennial*, em inglês, (ou *millenials*, no plural) também tem sido empregado para identificar esses jovens, que entraram na adolescência ou juventude com o início do milênio. O surgimento dos smartphones, em 2007², possibilitou o acesso ininterrupto à informação. A pesquisadora Zilda Knoploch argumenta que

[...] o ambiente social como um todo (família, escola, empresas, política, economia) será afetado e afetará as novas possibilidades que a tecnologia disponibiliza às novas gerações, acelerando seu processo de educação, de informação, de formação e até, infelizmente, de deformação. Todos teremos que reinventar muitas das nossas práticas de relacionamento com os jovens, tanto no plano da família quanto nas outras instâncias da sociedade que estão em mutação a cada geração (FACHIN, 2011, p. 11).

Ainda segundo Knoploch, as práticas de relacionamento com as novas gerações seriam ainda um “abismo a ser vencido”.

A sociedade, entretanto, em muitas coisas, como a infraestrutura, os programas educacionais, as ferramentas de inserção tecnológica, não tem se mostrado ágil e daí decorrem e decorrerão muitos abismos a serem vencidos (FACHIN, 2011, p. 11).

Aqueles nascidos a partir dos anos 1990 e 2000 são denominados *Geração Z*, ou seja, os nativos digitais. Nasceram e cresceram imersos no mundo da tecnologia. Yañez (EZENWABASILI, 2016) também destaca o surgimento da *Geração Alfa*, a que pertencem os nascidos depois de 2010, afirmando que

² A data refere-se ao lançamento do iPhone da empresa Apple, anunciado por Steve Jobs. Entretanto, o primeiro smartphone foi lançado oficialmente em 1992, pela IBM, com o nome de Simon. Em 2006, foi lançado o aparelho Blackberry.

estariamos em um período de transição entre a Geração Z e a Geração Alfa. Segundo o autor, seriam gerações distintas.

Com relação à alfa, ainda estamos em um processo de investigação, porque é uma geração totalmente nova. A geração alfa é a geração dos movimentos sociais de todos os tipos, movimentos oriundos das transformações mundiais ocorridas nos últimos anos. Os pertencentes a essa geração se importam com o ecossistema, com a sustentabilidade e com os recursos naturais (EZENWABASIL, 2016, não paginado).

Há uma percepção entre os especialistas de que o tempo de duração das gerações está encolhendo. Cada vez em menos tempo se detectam grandes mudanças em comportamentos, interesses e modos de vida, que estão correlacionadas à velocidade das transformações sociais e aos avanços tecnológicos. Outro fator que pode ser acrescentado a esse argumento é o convívio horizontal entre pessoas de faixas etárias diversas, o que dilui as hierarquias e as diferenças entre elas. 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.

Eu já trabalhei em mais de 30 países e em todos eles os sistemas educacionais têm problemas para acompanhar as mudanças geracionais. Esses países têm todos os mesmos elementos geracionais. A cultura, sim, é um componente de diferenciação, mas hoje em dia estamos hiperconectados. Portanto, o jovem que está na África conhece e consome a música que toca nos Estados Unidos ou no Brasil; eles estão conectados pela tecnologia e pela própria geração (EZENWABASIL, 2016, não paginado).

É preciso lembrar que a emancipação e o empoderamento digital são atributos que extrapolam o simples 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. Podemos citar o caso de uma jovem estudante que fez amizade pela internet com outra de mesma idade, mas moradora de uma cidade distante, por meio de um *game*. Quando surgiu a oportunidade de se conhecerem pessoalmente, combinaram de ir juntas a um *shopping center*, foram

ao cinema, tomaram um lanche e compraram produtos de maquiagem. O relacionamento virtual e o encontro pessoal foram complementares.

Entre as metodologias de ensino que buscam incentivar a proatividade dos estudantes está a *sala de aula invertida* (*flipped classroom*, em inglês), criada por pesquisadores norte-americanos como Jonathan Bergmann. Numa primeira etapa, os estudantes estudam os conteúdos instrucionais sozinhos, geralmente em casa, utilizando a internet. Num segundo momento, a sala de aula é utilizada para aprofundar os conhecimentos, tirar dúvidas com o professor e interagir com os colegas. O objetivo desta metodologia seria proporcionar aulas mais produtivas e participativas, com estudantes ativos na produção do conhecimento.

CONTRAPOSIÇÃO: AS DIFERENTES PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO GAP GERACIONAL NA APRENDIZAGEM

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 a utilizar as ferramentas digitais, as transformações, mudanças e novas tecnologias ocorrem e toda sociedade está permeada por ela; todos convivem com essas mudanças ou com essas inovações.

Muitas transformações atingem ao mesmo tempo aqueles imersos desde a primeira infância no mundo digital e os chamados imigrantes digitais. As diversas gerações apresentam necessidades comuns de 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 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 este respeito não estão necessariamente erradas, mas são inferências que ainda necessitam de maior comprovação.

Marc Prensky (1998; 2001a; 200b) argues that students today, digital natives as he calls them, having grown up in the Digital Age, learn differently from their predecessors, or digital immigrants as he terms them. As such, the pedagogical tools we use to educate the Natives are outdated. Intuitively it seems that Prensky is correct: few people who teach digital natives fail to note their students seem to think and learn differently. Attractive as this thesis is, there is little evidence to support the proposition. That does not mean Prensky is wrong. He is onto something, perhaps something seminal, regarding today's pedagogies and the need to change them. But further research is required before we can conclude with any certainty that digital natives learn differently³ (RIKHYE; COOK; BERGE, 2009, não paginado).

Kirschner e Bruyckere (2017) vão ainda mais longe, ao afirmar que a competência digital dos nativos não existe. Defendem ainda 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 vêm indicando a necessidade de se falar de juventudes (assim mesmo, com o “s” no final) justamente para armar a pluralidade existente dentre 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

³ Marc Prensky (1998; 2001a; 200b) argumenta que os estudantes de hoje, os nativos digitais, como ele os chama, tendo crescido na era digital, aprendem de forma diferente que seus antecessores, ou imigrantes digitais, como ele os denomina. Assim, as ferramentas pedagógicas que usamos para educar os nativos estão ultrapassadas. Intuitivamente, parece que Prensky está com a razão: poucas pessoas que ensinam nativos digitais não se dão conta de que seus estudantes parecem pensar e aprender de modo diferente. Embora essa tese seja atraente, há pouca evidência para sustentar a proposição. Isso não significa que Prensky esteja errado. Ela está em busca de alguma coisa, talvez algo seminal em relação às pedagogias de hoje e a necessidade de transformá-las. Mas futuras pesquisas são necessárias antes que possamos concluir com alguma certeza que os nativos digitais aprendem de forma diferente (tradução nossa).

e experiências de ser jovem bastante diversas. O que dizemos também é que é possível falar em termos de certas experiências geracionais comuns, para citar, a antropóloga e estudiosa do tema Regina Reyes Novaes, que, de certa forma, aproximam as diferenças e desigualdades a partir das oportunidades e constrangimentos presentes em nossa sociedade nesse tempo histórico. Por exemplo, os jovens de hoje são mais escolarizados que seus pais, acessam mais a Internet do que os adultos, mas convivem com diversos medos: o medo da violência (sobretudo da violência urbana) e o medo de sobrar, ou seja, de não conseguir se inserir e se estabelecer no mercado do trabalho (JUNGES, 2011, p. 30).

É importante lembrar que o acesso às tecnologias se dá diferentemente entre os estudantes de um mesmo sistema de ensino. Outro fator a se levar em conta é a especificidade de utilização das ferramentas tecnológicas dentro do contexto escolar e relacionado a melhorias de aprendizagem. Podemos citar como o exemplo o uso do *tablet*. A experiência prévia que o estudante tem na utilização do *tablet*, desde a primeira infância, está relacionada às diversas formas de entretenimento dos aplicativos que se destinam às crianças. É fato que uma parte desses aplicativos envolvem formas lúdicas e conteúdos educativos, como ensinar cores, formas, números, correlacionar grandezas, desenvolver a linguagem ou incentivar o aprendizado de uma segunda língua. Esse tipo de aprendizagem se dá num contexto ligado ao interesse da criança, que pula de um aplicativo para outro, e escolhe aleatoriamente a atividade que quer realizar.

No contexto escolar, por sua vez, o uso do *tablet* constitui ferramenta de aprendizagem. Embora mantenha o caráter lúdico, a utilização do *tablet* para o desenvolvimento de conteúdos programáticos e aquisição de habilidades específicas exige uma estratégia do educador, ao formular suas propostas pedagógicas e adequar a utilização da ferramenta aos objetivos instrucionais. Evidentemente a criança que aprende a utilizar com desenvoltura um *tablet*, acionando botões, acessando aplicativos e interagindo com seus comandos, desenvolve habilidades que podem ser úteis na esfera escolar, porém não se torna programadora ou domina necessariamente um arsenal significativo de habilidades e competências. Evidentemente o uso da tecnologia estimula a aprendizagem, pois constitui uma atividade prazerosa para a criança.

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.

NOVAS TECNOLOGIAS E A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL

A expansão constante da modalidade de educação à distância 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.

Que postura o professor e a equipe pedagógica podem adotar diante dessa nova realidade? Veen e Vrakking (2009) afirmam que a responsabilidade do professor é a atualização. Para a construção de um novo design pedagógico, os professores devem estar a todo instante preparados ao desafio do novo.

No entanto, cabe ainda a pergunta: indivíduos expostos sempre a novas tecnologias desenvolvem formas sempre renovadas de cognição? Sabe-se que a plasticidade cerebral permite que estímulos externos criem novas conexões e sinapses. Contudo, qualquer processo de aquisição do conhecimento envolve atenção, percepção, capacidade de associação, raciocínio e memória.

Diferentemente dos postulados que afirmam haver duas formas de cognição, diferentes entre nativos digitais e seus predecessores, pode-se cogitar que o mesmo processo de cognição se adapta a partir da exposição a novas ferramentas. Todo processo ensino/aprendizagem, para ser efetivo, apoia-se na atitude ativa do estudante. Isso pode ocorrer tanto com o uso de recursos já incorporados por educadores quanto com o uso de tecnologias avançadas. Por exemplo, a realização de um debate ou de um seminário orientado pelo professor tem um potencial de retenção de aprendizagem significativo, à medida que os estudantes têm de desenvolver suas próprias estratégias de organização do pensamento e expor coerentemente suas ideias. Um outro exemplo de ferramenta clássica no processo ensino-aprendizagem é a dramatização. Ao atuar em grupo, o estudante sente-se motivado a explorar sua criatividade, desenvolve a fluência verbal, a linguagem corporal, a percepção espacial, entre inúmeras outras potencialidades.

A aprendizagem baseada na memorização e na aula expositiva, em que o professor é o centro da sala, utilizando apenas giz e lousa, e o estudante assimila passivamente as informações não corresponde à realidade educacional de boa parte das escolas, nem constitui um modelo pedagógico defendido por especialistas.

Por outro lado, competir com as possibilidades sempre maiores de entretenimento criadas pelos avanços tecnológicos é tarefa árdua. Os filmes de ficção científica ou de fantasia, os games para a tela de TV ou celular, o uso intensivo das redes sociais e o surgimento de novos aplicativos exercem um poder de sedução para crianças e adolescentes ao qual poucas atividades de aprendizagem conseguem fazer frente. Paralelamente a esse fato, a “atualização compulsória” em relação às novas ferramentas de aprendizagem, muitas vezes imposta aos professores por pressão das escolas, nem sempre resulta em melhoria efetiva na aprendizagem. Isto não significa que os professores não necessitem de atualização e comprometimento com as novas tecnologias de ensino. No entanto, essa qualificação profissional do educador também requer ações concretas da equipe escolar.

Uma pesquisa conduzida por uma parceria entre o Instituto Paramita e empresas parceiras, realizada após a implementação de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, pode dimensionar concretamente o impacto trazido pelo uso da tecnologia entre professores e estudantes. Para realizar o experimento, foi implantada a solução GSuite. Em parceria com a empresa Google, foram definidas quatro fases para esse processo: planejamento, implantação, treinamento e suporte, após as quais foi realizado o relatório. O experimento realizou-se na Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, em Mato Grosso do Sul, entre setembro e novembro de 2016, com estudantes do último ano do Ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio.

A pesquisa revelou que os estudantes já utilizavam a tecnologia para diversas atividades do cotidiano, entre elas: comunicar-se; fazer tarefas, entregar tarefas; realizar trabalhos; marcar encontros; fazer reuniões; fazer pesquisas; ler livros; atualizar informações e fotografar. Dentro da escola, os estudantes utilizavam recursos tecnológicos para atividades de grupo, mudanças e controle de prazos e agendas. Com a incorporação das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar, foram percebidas alterações importantes.

Num comparativo entre o Patamar de Entrada e o de Saída verificamos que não ocorreram alterações significativas em relação à frequência de uso. Mas, percebe-se que aconteceram mudanças significativas no que tange ao uso da tecnologia dentro da escola. A pesquisa indica que todos os pontos questionados no Patamar de Entrada sofreram alteração no Patamar de Saída, merecendo destaque: Fazer e entregar tarefas [...] Se comunicar com professores [...] e Realizar trabalhos de grupo [...]. O que demonstra que determinadas facilidades do Sala de Aula já estão sendo incorporadas na rotina dos alunos (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 12).

A pesquisa revelou também aumento do trabalho colaborativo no Google Drive e o uso do Google Sala de Aula para controle de prazos e agendamentos e, para comunicação em grupo, embora os estudantes ainda utilizassem com frequência maior para essas atividades o WhatsApp e a agenda do celular. A pesquisa revelou também que 95,3% dos estudantes entrevistados consideraram que a experiência com Chromebooks e Google Apps for Education tornou as aulas mais dinâmicas e prazerosas.

As maiores mudanças que a pesquisa indicou, entretanto, ocorreram no âmbito das atividades dos professores.

Em apenas 10 dias de PoC os professores envolveram os alunos em suas atividades, utilizando compartilhamento no drive com uso de enquetes no Sala de aula e aplicação de textos para análise, se apropriando rapidamente de todos os apps ofertados para eles. O que demonstra que o tempo para adoção da tecnologia é bem rápido (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 27).

Além da agilidade na adoção das novas ferramentas, os professores apresentaram progressos em sua utilização.

Tanto no Patamar de entrada como no de saída o computador pessoal e o celular aparecem incorporados na rotina desses profissionais e, apesar de manterem a utilização do *pendrive* para envio de material para a coordenação, observamos um aumento de 75% para as entregas de materiais para os alunos no que tange a atividades e avaliações por meio de diretórios na internet como o Google Drive, para armazenamento e transferência de informações. No que diz respeito à frequência de uso de tecnologias digitais em sala de aula, tivemos um aumento considerável, passando para uma frequência semanal e mensal de utilização com os alunos [em relação a uma frequência (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 18).

Entre as principais mudanças observadas pelos professores em seus estudantes estão: 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 pequenas doses. 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 as atividades (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 21).

É interessante notar que entre os pontos positivos da experiência relatados pelos professores está “a questão da tecnologia ser objeto de aprendizagem, e não apenas uma ferramenta”, e a conseqüente “interação, distribuição e apropriação do conhecimento” que ela pode promover (PROVA DE CONCEITO, 2016, p. 21).

Pelo exposto, concluímos que a tecnologia e as ferramentas que ela proporciona podem e devem conduzir a avanços nas estratégias educacionais, resultando em melhoras significativas na aprendizagem e em conquistas para facilitar grandemente o trabalho dos professores e elevar o protagonismo e o interesse dos estudantes. Porém é necessário lembrar que ferramentas tecnológicas são aquilo que seu nome indica: instrumentos. Utilizá-las de forma eficiente continua sendo o grande desafio dos educadores.

“ENTENDEU OU QUER QUE DESENHE?”

METÁFORAS MULTIMODAIS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Gabriel Isola-Lanzoni
Winola Weiss*

INTRODUÇÃO

Preparar as/os alunas/os para serem produtoras/es e leitoras/es críticas/os e proficientes de textos materializados em práticas discursivas e sociais diversas constitui um dos objetivos centrais do ensino de português como língua materna na escola. Enquanto, na década de 1990 e nos anos 2000, discutia-se o lugar das práticas orais e escritas no ensino escolar – com a crítica ainda válida acerca do reduzido espaço da oralidade no ensino básico (NONATO, 2018, 2019) –, na última década, com o avanço tecnológico tanto em termos de *hardware* quanto de *software*, com a penetração da internet de banda larga e das redes 3G e 4G e com a facilidade de acesso a dispositivos móveis, como os *smartphones*, são as práticas multimodais – que associam o verbal ao pictórico e ao musical, dentre outras possibilidades – que têm ocupado um espaço central não só na vida cotidiana, como também na institucional.

Nesse sentido, a escola não pode se subtrair de discutir tais práticas; mais do que isso, ela precisa ter condições materiais para que elas possam se tornar objeto de estudo para a interpretação e para a produção de sentido. Trata-se de tarefa essencial, na medida em que os gêneros digitais têm exercido importante

papel na formação da opinião pública, no entretenimento, na popularização científica, na educação e no ativismo – todos eles com significativa complexidade semiótica.

Tal necessidade já encontra eco na própria Base Nacional Comum Curricular. Em termos da área de Linguagens, encontramos um destaque ao tratamento tanto da multimodalidade quanto dos gêneros digitais, com a importante ressalva de que “ser familiarizado e usar [*a Web*] não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BRASIL, 2018, p. 68). Parece-nos, essencialmente, que este é o papel central do trabalho com essas práticas, gêneros e tecnologias na escola.

Isso posto, propomos tematizar, neste capítulo, um dos processos cognitivos e discursivos centrais que encontra espaço relevante de materialização verbal, pictórica e multimodal nos gêneros digitais contemporâneos: a metaforização. Assim, nosso objetivo é debater o ensino de metáforas na educação básica a partir da interpretação e da produção de textos multimodais publicados em redes sociais contemporâneas no âmbito do Ensino fundamental – anos finais e do ensino médio.

Fundamentamo-nos teoricamente na Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e em seus desdobramentos contemporâneos associados ao estudo da metáfora em uso (FORCEVILLE, 2007; VEREZA, 2007; 2010; 2013; GONÇALVEZ-SEGUNDO e ZELIC, 2016; GONÇALVES-SEGUNDO, 2016; DIENSTBACH, 2017; STEEN, 2011).

O capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, debatemos as noções de metáfora conceptual, metáfora situada e metáfora distribuída a partir dos pressupostos da Linguística Cognitiva e dos Estudos Críticos do Discurso; na segunda seção, discutiremos a expressão metafórica e apresentaremos a tipologia de Forceville (2007) para a caracterização das metáforas visuais (ou pictóricas); na terceira seção, discutiremos dois objetos de aprendizagem voltados ao trabalho com metáforas em *memes*; por fim, teceremos considerações finais que retomam a discussão realizada.

SOBRE A VISÃO COGNITIVO-DISCURSIVA DA METÁFORA: METÁFORAS CONCEPTUAIS, METÁFORAS SITUADAS E METÁFORAS DISTRIBUÍDAS

Em oposição ao que o senso comum nos leva a crer, metáforas integram nossa vida cotidiana e institucional de distintas formas. Algumas delas são tão

sutis que tendem a ser percebidas apenas com instrução direta e treino, como vemos no *post* do Facebook a seguir, em que uma usuária compartilha uma notícia do portal greenMe¹:

Figura 1. *Post* do Facebook em que ocorre compartilhamento de notícia do greenMe



Fonte: *post* de Facebook.

O verbo *avancar* – tipicamente associado a um evento no qual um Agente desloca-se intencionalmente, em uma trajetória com sentido pré-estabelecido, rumo ao seu destino, ou seja, para frente – está sendo aplicado a uma situação de natureza distinta. O Agente, no caso, nem seria uma entidade passível de uma movimentação dessa natureza: *o mundo*. Tratamos, então, o mundo como se ele fosse capaz de agir como um ser vivo – um animal, por exemplo –, que se desloca intencionalmente por distintos percursos. Além disso, o avanço e o destino não são físicos; eles referem-se a uma mudança positiva de comportamento humano,

¹ Utilizamos uma tarja para tornar anônima a autoria do *post*, evitando, assim, a exposição do produtor textual.

a uma atitude consciente do ponto de vista ecológico: a racionalização do uso do plástico descartável.

Nesse sentido, o que vemos é a associação do nosso conhecimento sobre movimentação ao nosso conhecimento sobre melhoramento, de forma que melhorar ou aperfeiçoar-se encontram-se ligados a deslocamentos rumo a destinos, que representam metas e objetivos. Podemos, inclusive, testar o quão difícil é falar desse processo de melhoria sem utilizarmos vocabulário de movimentação, como *evolução* e *progresso*. Contudo, dificilmente notamos – sem instrução explícita – essa relação, que tende a passar despercebida. Isso ocorre porque essa projeção já está enraizada e largamente compartilhada em nossa comunidade linguística. Um dos resultados possíveis desse enraizamento e compartilhamento é a convencionalização de expressões linguísticas que evidenciem tal associação, como as que acabamos de discutir. Tal processo pode também ser observado em provérbios ou expressões idiomáticas, conforme debateremos posteriormente.

Esse tipo de uso metafórico consistiu no grande objeto da pesquisa de Lakoff e Johnson, que culminou na publicação, em 1980, do livro *Metaphors we live by* (traduzido como *Metáforas da vida cotidiana*). Neste livro, os autores mostram que metáforas não consistem em desvios, em figuras típicas da literatura ou da retórica, mas em fenômenos de pensamento, que estruturam nossas formas de conceber e perspectivar a realidade; nesse sentido, o linguístico – bem como o pictórico – atuariam como veículos, como expressão dessa projeção entre dois domínios de conhecimento diferentes.

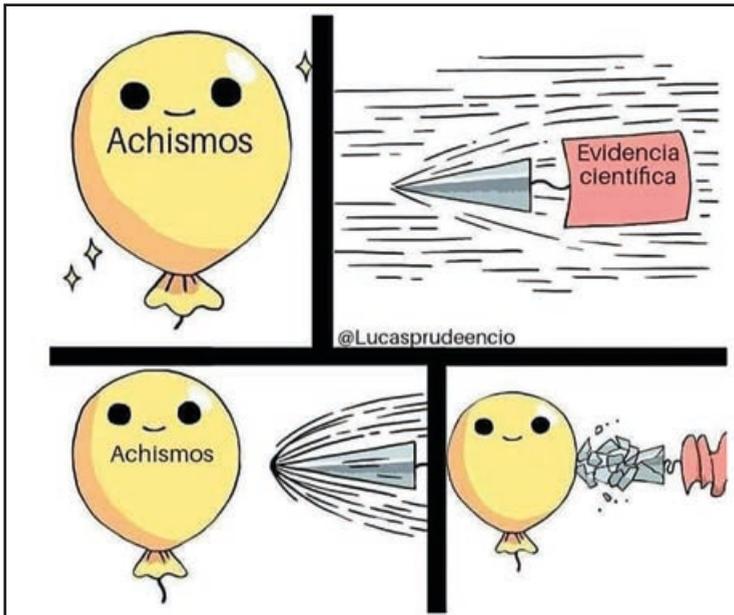
Um deles, o domínio-fonte, seria mais concreto e representaria um conjunto de conceitos e de relações que utilizamos para guiar o entendimento de outro domínio, o alvo, que seria perspectivado a partir desse mapeamento. No caso em análise, portanto, valemo-nos de nossa experiência com deslocamento rumo a um destino (domínio-fonte) para concebermos aperfeiçoamentos e melhorias em relação a um objetivo (domínio-alvo). Logo, teríamos a seguinte metáfora²: MELHORAR/APERFEIÇOAR-SE É DESLOCAR-SE RUMO AO DESTINO. A esse tipo de metáfora deu-se o nome de **metáfora conceptual**³.

² É importante destacarmos que essas fórmulas metafóricas são depreensões do analista. Dificilmente, os produtores textuais, de fato, enunciam essa relação metafórica da forma como fizemos. Os enunciados verbais – ou imagéticos, como veremos adiante – fornecem pistas para que possam identificar qual o mapeamento metafórico que está licenciando esses usos. O esquema da fórmula é o seguinte: DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE.

³ Indicamos, para aprofundamentos conceituais e metodológicos, os seguintes trabalhos: Vereza (2007, 2010, 2013); Gonçalves-Segundo e Zelic (2016); Dienstbach (2017).

Outras metáforas, por sua vez, parecem-nos mais claras, de forma que percebemos, mais nitidamente, que estamos transferindo conhecimentos, avaliações e sensações de um domínio de conhecimento para outro, não raro parte de uma estratégia discursiva orientada a gerar humor, promover adesão, emocionar, dentre outras possibilidades. Podemos observar um uso desse tipo de metáfora no exemplo abaixo:

Figura 2. Tirinha com sobreposição de elementos verbais e visuais



Fonte: Biologia Pollyana Fantini. Disponível em: <https://bit.ly/2yv5ISl>.

Nessa tirinha, depreende-se facilmente que existe a construção de uma metáfora. Isso se dá, especialmente, pela pista verbal que se sobrepõe aos elementos visuais: o termo *achismos* sobreposto à *bexiga* (ou ao *balão*) instrui o leitor a conceber um mapeamento entre ambos, ao passo que a expressão *evidência científica* sinaliza o modo pelo qual a *flecha* deve ser concebida. Quando fazemos a projeção entre domínios, nós trazemos para o alvo determinadas expectativas, avaliações ou propriedades da fonte; no caso, a de que a flecha, como objeto pontiagudo que se movimenta em alta velocidade, perfuraria o balão, estourando-o; assim, esperaríamos que as evidências científicas fossem capazes de anular achismos, relação que se manteria consistente com a fonte. Contudo, não é o que ocorre: ao final da tirinha, vemos a flecha se decompor e ser destruída, instruindo-nos a projetar que as evidências científicas não estão se mostrando capazes

de combater os achismos em termos de versões consistentes sobre o mundo. Tal inversão parece construir, portanto, uma denúncia sobre nossa vivência contemporânea: uma realidade em que o discurso científico e o fazer analítico vêm sendo atacados e fragilizados por conhecimentos não embasados, por percepções individuais que de tão arraigadas se mostram imunes a questionamentos, análises e conclusões baseadas em dados sistematizados.

Vemos, portanto, que estamos diante de um caso diferente do anterior (Figura 1). Naquele, a metáfora era quase imperceptível e estruturava uma série de usos léxico-gramaticais. Neste, a metáfora se faz visível, e os mapeamentos são instruídos sequencialmente. A quebra de expectativa, que ocorre na fonte, precisa ser percebida e transferida para o alvo, a partir dos mapeamentos sugeridos pela sobreposição entre as modalidades, fazendo emergir, assim, o efeito de crítica. *Achismos e evidências científicas* não são concebidos, na nossa comunidade linguística de modo geral, como *balões* e *flechas*; esses usos não são convencionalizados – e, possivelmente, não terão grande potencial de convencionalização. A metáfora é local e construída retoricamente com objetivos críticos associados a um dado discurso sobre o avanço conservador no país. Por conseguinte, estamos diante de uma **metáfora situada**.

Vereza (2013) define **metáfora situada** como

[...] uma metáfora que [...] conduz, cognitiva e discursivamente, todo um desdobramento, ou mapeamento textual, online, episódico, construindo um determinado objeto de discurso (MONDADA e DUBOIS, 2003), ou um ponto de vista, de uma maneira deliberada. Ou seja, a metáfora situada não é apenas discursiva por estar presente, mesmo que somente no nível cognitivo, na linguagem em uso; ela, de fato, encontra-se claramente na interface entre cognição e pragmática, ajudando-nos a compreender, sob um dado ângulo, a complexidade desse entrelace (VEREZA, 2013, p. 06).

Por vezes, contudo, metáforas situadas podem ser disseminadas e compartilhadas de tal forma que se tornam estruturantes de um dado discurso. Nesses casos, ocorre a naturalização de uma associação entre certos domínios em uma determinada discursividade, que passa a compreender tal relação como verdadeira, legítima ou evidente, ao passo que, para outra discursividade, tal associação é vista como absurda e indicadora de posicionamentos enviesados, preconceituosos ou excludentes. Esse tipo de metáfora está, portanto, intimamente ligada ao conflito ideológico e à confrontação discursiva. Trata-se das ditas **metáforas distribuídas**⁴. Conforme Gonçalves-Segundo e Zelic (2016, p. 74-75), tais

⁴ Morais (2015), em sua tese de doutoramento, propõe a noção de **metáfora emergente distribuída** a partir de um diálogo entre o Realismo Experiencial, o Empirismo Cognitivo e a

metáforas “dão coesão às representações de dados grupos sociais, legitimando dados estados de mundo e mobilizando determinadas atitudes, sendo, assim, importantes estratégias discursivas [...]”. O conjunto de textos abaixo permite diferenciar esse tipo de uso metafórico dos anteriores:

Quadro 1. Conjunto de enunciados com metáforas distribuídas

(I)	
	
Fonte: Blog do Henrique Szklo. Disponível em: https://bit.ly/2H7oEZx	
(II)	(III)
	
Fonte: Phillip Stratos. Disponível em: https://bit.ly/2GWSuag	Fonte: John Holcroft - uncommissioned editorial work. Disponível em: https://bit.ly/2OM-Vh7y

Fonte: Elaboração própria.

Análise de Discurso Francesa de base pècheuxtiana. Tomamos emprestado o termo **distribuída** de sua proposta, mas não nos vinculamos ao arcabouço discursivo com o qual o autor dialoga. De modo análogo, há diferenças em relação à concepção cognitiva de base. Tal discussão, contudo, foge aos objetivos deste capítulo.

Podemos depreender – tanto no enunciado verbal, quanto nos enunciados pictóricos (II) e (III) – uma projeção de conceitos e de relações do domínio-fonte das DROGAS – sejam as ilegais, como em (II), sejam as legais, como na (III) – para o domínio-alvo das REDES SOCIAIS, colocando em provável destaque o mapeamento da sensação de prazer e de dependência do usuário no que tange ao consumo de uma dada substância e no que se refere à obtenção de curtidas e reações positivas em termos do que se publica nas redes sociais.

Tal associação entre domínios não é situada e localizada no âmbito de um texto específico, com fins retóricos localizados, nem é conceptual, no sentido de se tratar de um mapeamento metafórico esquemático (abstrato e generalizável), produtivo (estruturante de uma rede diversa de usos tanto gramaticais quanto lexicais) e de baixa perceptividade⁵. Trata-se de um caso intermediário: a associação aparece em uma diversidade de textos, construídos por distintas modalidades, além de associar-se a um dado discurso, ou seja, a um modo socialmente compartilhado de construir e perspectivar a realidade. No caso em análise, estamos diante de um discurso que representa as redes sociais e seu impacto sobre as pessoas a partir de uma perspectiva negativa, em analogia a problemáticas de saúde pública, estando em tensão dialógica com outros discursos sobre o tema. Logo, as **metáforas distribuídas** são relevantes para pensarmos na relação entre modalidades, figuratividade e ideologia.

Isso posto, passamos à discussão sobre os modos de expressão de metáforas.

SOBRE A EXPRESSÃO METAFÓRICA: METÁFORAS VERBAIS, METÁFORAS VISUAIS (PICTÓRICAS) E METÁFORAS MULTIMODAIS

Como vimos na seção anterior, é importante diferenciarmos mapeamento e expressão metafórica. Um mapeamento pode estar mais ou menos consolidado

⁵ Essa diferença de percepção do estatuto metafórico de uma projeção entre domínios dá origem à importante noção de **metaforicidade**. Em geral, **metáforas conceptuais** têm metaforicidade mínima, mal sendo reconhecidas como metáforas. A não ser que passemos por alguma forma de aprendizagem ou treinamento, elas tendem a ser vistas como literais. **Metáforas situadas** costumam ter alta metaforicidade; não raro, é importante que sejam vistas como metáforas, o que pode aumentar seu potencial persuasivo, humorístico, crítico, dentre outros. **Metáforas distribuídas** podem oscilar: sua metaforicidade tende a ser percebida; contudo, para alguns grupos, especialmente para aqueles que já naturalizaram a relação interdomínios, elas podem passar despercebidas, enquanto, para outros, principalmente os que a rejeitam, a metaforicidade é mais alta. Por essa razão, o mapeamento acaba sendo, muitas vezes, denunciado e desarticulado. Para mais detalhes sobre metaforicidade, consultar Dienstbach (2017).

em uma dada cultura. Quando maximamente consolidado, integra nossa cognição mais estável, o que resulta na sua incorporação à gramática e ao léxico da língua; quando relativamente consolidado, encontra-se ligado a um dado discurso, podendo ser alvo concreto de resistência ou de preservação ideológica; quando minimamente consolidado, fica atrelado localmente a um texto, no qual é construído com efeitos retóricos e/ou estéticos variados. Reside, portanto, nesse aspecto a distinção entre metáfora **conceptual**, **distribuída** e **situada**. Diferente disso, contudo, é a expressão desse mapeamento, que pode ocorrer em múltiplas modalidades (ou semioses), como a verbal, a pictórica, a gestual, dentre outras. Nesta seção, enfocaremos, detalhadamente, as metáforas visuais (ou pictóricas), ainda que também teçamos algumas considerações sobre as metáforas multimodais, ou seja, aquelas em que o mapeamento só se estabelece a partir da interação entre duas modalidades distintas – como no caso da Figura 2 que discutimos anteriormente; neste capítulo, iremos nos deter naquelas que envolvem componentes verbais e pictóricos.

Um dos principais pesquisadores que têm se dedicado a esse fenômeno é Charles Forceville. O autor propõe uma tipologia para guiar a descrição desse fenômeno. Contudo, cremos ser necessário já adiantar que tais categorias não têm necessariamente contornos nítidos nem ocorrem de forma forçosamente isolada. É possível que uma mesma imagem contenha elementos de mais de um dos tipos abaixo. Além disso, é importante apontar que diferentes esferas e gêneros discursivos constroem tanto a possibilidade de construirmos metáforas visuais, quanto o tipo de metáfora visual que pode ser empregado.

Isso posto, passamos a definir e a exemplificar os tipos metafóricos propostos por Forceville (2007)⁶: metáfora híbrida, metáfora integrada, metáfora contextual e símile pictórico.

Na metáfora híbrida, componentes visuais de ambos os domínios – fonte e alvo – encontram-se amalgamados em uma mesma figura, constituindo uma unidade. Vejamos o exemplo abaixo:

⁶ Para discussões pormenorizadas sobre metáforas visuais e multimodais, há números de periódicos temáticos – de acesso gratuito – dedicados a essa discussão. Destacamos, em especial, o v. 44, n. 19, da Revista Signo (<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/553>).

Figura 3. Exemplo de metáfora híbrida



Fonte: Bobby Atmajaya. Disponível em: <https://bit.ly/33ht8sy>.

Podemos, na imagem acima, apreender uma unidade visual: um sorvete⁷. Tal unidade é composta por duas partes bem delineadas: a casquinha e a bola de sorvete que está derretendo e escorrendo. Conseguimos apreender, contudo, que a bola de sorvete – pela sua configuração de cores e forma – remete ao Planeta Terra. A imagem convida-nos, portanto, a mapear a bola (fonte) no planeta (alvo); com isso, o derretimento que acontece com a bola de sorvete é transferido ao planeta. No domínio-alvo, tal processo pode ser comparado ao aquecimento global, ao derretimento de calotas polares, dentre outros processos correlacionados. Logo, a metáfora pode estar denunciando o processo de mudança climática pelo qual passa o planeta. O caráter híbrido se deve, pois, ao fato de a figura re-

⁷ Não nos atentaremos à mão que segura o sorvete, na medida em que ela não contribui para o mapeamento metafórico e para os efeitos de crítica e de denúncia potencialmente visados. Logo, tomaremos apenas o sorvete como a unidade visual em análise.

presentar um sorvete (unidade) cuja bola é, simultaneamente, a massa do sorvete (fonte) e a Terra (alvo), ambas amalgamadas e indiferenciáveis.

A **metáfora integrada** é parecida com a metáfora híbrida. A diferença, contudo, reside no fato de não ocorrer um amálgama propriamente dito entre os dois domínios, ou seja, a unidade imagética não dispõe de uma parte que se configura como o ponto de articulação entre os domínios, ponto este que seria responsável por fazer emergir a metáfora. O que ocorre é que essa unidade representa em sua totalidade (um elemento de) um dado domínio; contudo, essa mesma unidade pode ser reconceptualizada como (um elemento de) outro domínio, tendo em vista as inferências possibilitadas pelo nosso conhecimento de mundo que permite estabelecer comparações. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 4. Exemplo de metáfora integrada



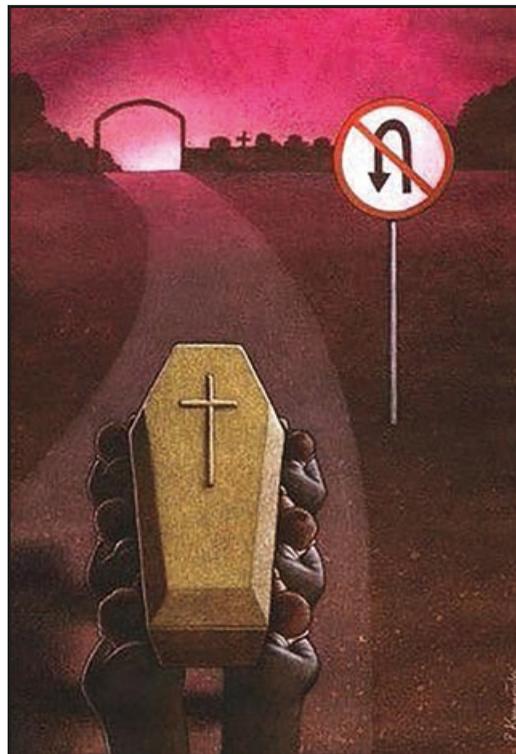
Fonte: Apontador Kastor – Rodrigo Torres. Disponível em: <https://bit.ly/2LZlhJl>.

Nesse caso, o que vemos é um apontador que é construído na forma de um castor. Nosso conhecimento de mundo permite fazer a ponte entre ambas as experiências: do mesmo modo que um castor utiliza seus dentes para cortar madeira, o apontador possui lâminas para cortar a madeira do lápis. O ori-

fício onde se encontram as lâminas de corte consiste, inclusive, na boca do castor. Vemos, contudo, que o objeto metálico representa, em sua totalidade, um castor; não há uma parte na figura que gera tensão entre domínios, como ocorre na anterior (Figura 3). A presença do lápis, elemento contextual, ajuda-nos a perceber que se trata, na verdade, de um apontador⁸ – contudo, isso não seria provavelmente necessário, se estivéssemos com o objeto em mãos. Essa relação de alvo em formato de fonte parece ser fundamental para entendermos o que é uma metáfora integrada.

Metáforas contextuais, por sua vez, são aquelas em que um elemento periférico da imagem é o responsável pela ativação de um mapeamento metafórico relativo ao elemento focal, promovendo uma releitura da imagem – sem ele, a interpretação seria ‘literal’. Não raro, é esse elemento periférico (“contextual”) que constrói o domínio-fonte. Vejamos, na sequência, um exemplo:

Figura 5. Exemplo de metáfora contextual



Fonte: *One way street* by Paweł Kuczyński. Disponível em: <https://bit.ly/2ZqNugs>.

⁸ Essa ressalva aponta para o fato de essa imagem também ter características de metáfora contextual, a ser explicada na sequência.

Na imagem acima, há um cortejo fúnebre representado por um conjunto de pessoas levando, nos ombros, um caixão por uma estrada. Em tese, não haveria nada de potencialmente metafórico nessa representação. Contudo, a presença da placa de ‘proibido retornar’, um elemento do contexto da estrada, periférico na imagem, permite uma nova compreensão do elemento em foco – o cortejo. Calcada na metáfora conceptual VIDA É JORNADA (OU VIDA É VIAGEM), passamos a entender a morte (metonimicamente representada pelo caixão) como um caminho sem volta.

Por fim, **símiles pictóricos** consistem em metáforas ativadas pela justaposição entre unidades imagéticas que passam a ser comparáveis em função de alguma propriedade construída como compartilhada entre elas. O importante é assinalarmos que tal potencial comparativo não é natural, mas uma construção realizada e induzida pelo texto. Vejamos um exemplo:

Figura 6. Exemplo de símile pictórico



Fonte: Gunduz Agayev. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/325385141824123011/>.

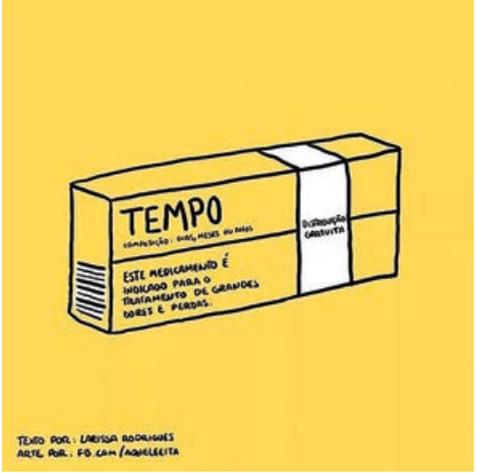
Na imagem, vemos duas unidades: uma composta pelo cachorro amarrado ao poste (acima); outra, por uma pessoa sentada em uma cadeira enquanto usa o celular que está carregando na tomada (abaixo). A justaposição entre as imagens permite inferir uma similaridade entre as situações a partir dos seguintes mapeamentos: o cachorro é projetado no ser humano; a coleira, no

conjunto celular-carregador; o poste, na tomada. Com isso, é possível inferir que o celular exerce controle sobre o ser humano, direcionando e guiando seu comportamento, que passa a ser menos racional ou autônomo, em analogia à relação que se dá entre o ser humano, a coleira e o cão.

A proposta de Forceville (2007) não recobre, contudo, as diferentes possibilidades de articulação entre as modalidades verbal e pictórica na configuração da metáfora; em outros termos, o autor enfatiza a discussão de metáforas visuais, mas não de metáforas multimodais. Embora devamos admitir que ainda faltem estudos que sistematizem essas possibilidades, especialmente quando consideramos as novas tecnologias de edição de imagem, áudio e vídeo, é importante, desde já, assinalarmos – de forma não exaustiva – dois eixos de análise:

- i. participação das modalidades na constituição dos domínios:
 - a) os domínios-fonte e alvo são constituídos por modalidades distintas;
 - b) um domínio é coconstruído por ambas as modalidades;
- ii. grau de interdependência entre as modalidades na ativação da metáfora:
 - c) a interação entre ambas as modalidades é necessária para a construção da metáfora;
 - d) uma das modalidades apenas aumenta a metaforicidade do todo, mas não é necessária para o estabelecimento da metáfora.

Quadro 2. Exemplos para os eixos de análise

<p>i.a. cada modalidade constrói um domínio</p>  <p>Fonte: Cosas de Psicólogos. Disponível em: https://bit.ly/2YBOsdE</p>	<p>i.b. um domínio é coconstruído por ambas as modalidades⁹</p>  <p>Fonte: Casa DÍdeias. Disponível em: http://casadeimagens.blogspot.com/2009/11/</p>
<p>ii.a. ambas são necessárias para ativar a interpretação metafórica</p> <p>Escrevendo um artigo em dupla</p> <p>“Eu escrevo a introdução e material e métodos, e você escreve resultados e discussão. Depois a gente junta.”</p> <p>“Ok, vai dar certo!”</p> <p>O artigo, no final:</p>  <p>Fonte: @memesposgraduacao. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BzI5ly-8FRW3/</p>	<p>ii.b. umas das modalidades apenas aumenta a metafóricidade do todo</p>  <p>Fonte: @aqueleitaoficial - Raquel Segal. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BSH07syAMVD/</p>

Fonte: Elaboração própria.

⁹ Nesse caso, ambos os domínios são construídos por ambas as modalidades: a imagem da bola e o enunciado verbal *Chegou a hora de ganhar esse jogo* ativam o domínio-fonte do FUTEBOL, ao passo que o enunciado verbal *A dengue mata* e a imagem do mosquito esmagado pela bola ativam o domínio-alvo da DENGUE. A metáfora situada subjacente é COMBATER A DENGUE É JOGAR FUTEBOL.

Nos Objetos de Aprendizagem que discutiremos na próxima seção, consideraremos os três modos de expressão metafórica: o verbal, o pictórico e o multimodal.

METÁFORAS LINGUÍSTICAS, VISUAIS E MULTIMODAIS NO ENSINO BÁSICO: DISCUTINDO OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, indicaremos algumas possibilidades de trabalho com metáforas verbais, visuais e multimodais no ensino básico, buscando, sempre que possível, articulá-las. Cada objeto de aprendizagem será acompanhado de uma discussão sobre objetivos, possibilidades de encaminhamento em sala de aula e sugestões de adaptação. Além disso, destacamos que as propostas podem ser realizadas com apoio da tecnologia, mais especificamente, dos próprios *smartphones* dos/as estudantes/as ou mesmo de computadores, em uma sala de informática. Por fim, é possível também haver uma interação multidisciplinar com as aulas de Arte.

OBJETO DE APRENDIZAGEM “REMIXAGEM METAFÓRICA”

Memes são gêneros discursivos multimodais de grande produtividade nas mídias digitais contemporâneas, como o Facebook, o Twitter e o Instagram. Eles são produzidos facilmente por ferramentas disponíveis em computadores pessoais e *smartphones*¹⁰, distribuídos rapidamente pelas redes e interpretados a partir de relações de sentido viabilizadas pela combinação entre o verbal e o visual, não raro dependentes de alguma forma de recuperação intertextual, ou seja, do texto-fonte que dá origem ao *meme* (KOBAYASHI, 2018). Muitas vezes, na ausência de conhecimento acerca do texto-fonte, conseguimos depreender a relação de sentido proposta pelo *meme* a partir do contato com outros *memes* análogos, que compõem uma família (YUS, 2019).

Nossa proposta de objeto de aprendizagem com *memes* metafóricos envolve:

- i. depreensão das projeções entre conceitos e relações entre domínio-fonte e domínio-alvo em uma família de *memes*;

¹⁰ O Portal Canaltech elencou um conjunto de aplicativos de smartphones próprios para a criação de *memes*: <https://canaltech.com.br/apps/5-apps-para-voce-criar-memes-e-mandar-para-os-seus-amigos/>.

- ii. depreensão de efeitos pragmáticos dessa projeção (geração de humor, de ironia, de crítica social, de empatia, de comoção, dentre outras possibilidades);
- iii. depreensão do mapeamento esquemático (mais abstrato) projetado;
- iv. remixagem do *meme* pela manipulação do domínio-alvo;
- v. remixagem do *meme* pela manipulação do domínio-fonte.

Nossos objetivos, com isso, são múltiplos: (a) que a/o aluna/o perceba que o processo de metaforização integra sua vida cotidiana, integrando produções discursivas com a qual ele/a trava contato nas mais diversas esferas de atuação e nos mais distintos suportes, como as práticas cotidianas das redes sociais; (b) que a/o aluna/o aprenda a sistematizar os mapeamentos metafóricos, processo relevante para que ele/a possa, posteriormente, compreender o papel discursivo e ideológico das metáforas e suas implicações; (c) que ele/a depreenda que a construção de sentido não ocorre apenas pela linguagem e/ou pela imagem isoladamente, mas que as duas modalidades interagem nesse processo; (d) que ele/a trabalhe a criatividade no âmbito de uma produção reflexiva de sentido viabilizada pela sua capacidade de raciocinar analogicamente (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018; FERREIRA, 2018); (e) que a/o estudante consiga colocar em prática um projeto de produção de sentido, valendo-se de ferramentas de produção e edição de textos multimodais de forma autônoma ou de forma colaborativa com seus pares.

Sugerimos que o objeto de aprendizagem envolva cerca de três famílias de *memes*. Exemplificaremos com apenas uma, por questões de espaço. A condução do objeto de aprendizagem é a mesma, independentemente do número de famílias escolhido¹¹. As explicações que seguem ficarão restritas aos *memes* (I) e (II) da família abaixo:

¹¹ A página *Museu dos Memes* possui uma aba denominada *Acervo e Coleções*, na qual podemos encontrar dados históricos sobre a origem de um *meme*, seu processo de difusão, seu impacto bem como exemplares da mesma família. Segue o link: <http://www.museudememes.com.br/acervo/>. Acreditamos tratar-se de uma fonte relevante para que a/o docente possa consultar para adaptar e ampliar a atividade.

Quadro 3. Exemplos de *memes* da mesma família



Fonte: Elaboração própria.

Na família de *memes*¹² acima, o domínio-fonte é construído imageticamente, e o domínio-alvo, verbalmente. A sobreposição de um rótulo verbal sobre a imagem indica explicitamente qual é o mapeamento metafórico almejado na construção textual. Em outros termos, é como se a projeção fosse “desenhada”. No caso do primeiro desses *memes*, a ameaça comunista – componente do domínio-alvo – está mapeada na bota – componente do domínio-fonte – que pressiona a cabeça da criança; esta, por sua vez, consiste em elemento do domínio-fonte que corresponde aos militares no domínio-alvo. No segundo caso, os alvos da criança e da bota seriam, respectivamente, os brancos e o racismo.

O humor do *meme* – e a crítica que emerge com ele – é causada pela contraposição entre os dois quadros: no primeiro, o *zoom* gera o efeito de que a criança está sendo subjugada e submetida por um agente, representado metonimicamente pela bota, incitando, em (I), uma leitura de que a ameaça comunista seria capaz de sobrepular o poder dos militares e, em (II), uma interpretação de que os brancos também seriam vitimados pelo racismo; no segundo quadro, contudo, construído a partir de uma distância maior, vemos que é a própria criança que pressiona a cabeça com a bota, o que indica tratar-se apenas de

¹² É importante ressaltarmos que *memes* só emergem pelo seu potencial de variação, remixagem e difusão (SHIFMAN, 2014; KOBAYASHI, 2018; YUS, 2019). Logo, a emergência de uma família é condição para que um enunciado multimodal digital como os expostos anteriormente seja concebido como *meme*. Nesse sentido, diferenciamos dois usos desse termo: (a) em referência a uma família em si (por exemplo, o *meme* da criança comprimindo a própria cabeça com uma bota); (b) em referência a um dos exemplares (ou uma das instâncias) de uma família (por exemplo, o *meme* I da família que acabamos de mencionar).

uma simulação de submissão ou vitimação. Tal simulação, depreendida pelo imagético, é, então, transferida para o domínio-alvo, permitindo inferir, em (I), que os militares apenas simulam a existência e a pressão de ameaças comunistas no país e, em (II), que os brancos apenas dramatizam a vivência de experiências racistas e a pressão e o sofrimento advindos delas. A partir desse reconhecimento, a/o docente pode recuperar conhecimentos de História, por exemplo, explorando com as/os alunas/os discursos que validaram e ainda validam tais associações.

Repetindo esse processo de raciocínio em cada um dos membros dessa família de *memes*¹³, as/os alunas/os poderão chegar a uma generalização, ou seja, um esquema de mapeamento derivado do imagético em face do tipo de rótulo verbal inserido, articulado aos efeitos pragmáticos potencialmente visados com tal projeção. A provável conclusão é que se trata de um *meme* que denuncia uma relação de simulação realizada por agentes, em tese, com maior poder em relação a agentes, em teoria, com menor poder, como forma de construir esses últimos como uma ameaça. Nesse sentido, o *meme* critica, com humor, discursos hegemônicos que tendem a construir os oprimidos como opressores ou os resistentes como subversivos e a justificar o controle ou o ataque aos grupos de menor poder.

A partir dessa depreensão e de uma discussão que a/o docente pode fazer acerca do enquadramento dos eventos e dos acontecimentos pelo discurso oficial ou pela mídia, mostrando que nem textos nem imagens constituem “verdades” em si, mas sempre recortes possíveis, os/as estudantes/as devem ser convidados/as a produzirem suas próprias versões desse *meme*, acrescentando um membro à família. Nesse sentido, o objeto de aprendizagem prevê que outros rótulos sejam inseridos em substituição àqueles que constam nos dados fornecidos. É possível que os/as estudantes/as enquadrem o *meme* a outros acontecimentos políticos, mas também é válido – e seria bem interessante, por sinal – que também houvesse transposições ligadas ao ambiente escolar, ao universo familiar, às relações entre estudantes/as na turma. Posteriormente, os *memes* poderiam ser distribuídos entre os/as estudantes/as para debate acerca de sua adequação ao esquema, de seu potencial de geração de humor e de denúncia, dentre outras possibilidades. Vemos, portanto, que se trata de um objeto de aprendizagem de manipulação do domínio-alvo, algo previsto

¹³ Acreditamos que a/o docente possa trabalhar com três ou quatro exemplares de *memes* da mesma família para compor a atividade. Exemplificamos, neste capítulo, com apenas duas instâncias para não tornar as explicações do objeto de aprendizagem redundantes.

pela natureza do próprio gênero discursivo, ligado à cultura de *remixagem*¹⁴ (LESSIG, 2008).

A última etapa desse objeto de aprendizagem seria sugerir que os/as estudantes/as tentassem manipular o domínio-fonte, buscando em bancos de dados ou mesmo desenhando, em computadores ou em papel, imagens que pudessem gerar efeitos análogos ligados a esse mesmo esquema, mantendo as rotulações dos dados apresentados pelas/os docentes ou por elas/es mesmas/o na etapa anterior. Trata-se de atividade mais complexa – e que pode articular-se muito bem com as aulas de Arte –, mas igualmente relevante, no sentido de que tanto continuará trabalhando com a capacidade analógica dos estudantes, quanto incitará uma discussão produtiva sobre a natureza do *meme* como gênero discursivo: em que medida a alteração da imagem-base (do *meme*-instância), ainda que mantendo o mesmo esquema, permite afirmar que se trata do mesmo *meme* (*meme*-família)? A resposta provável é que não se trata do mesmo *meme* (família). Além disso, pode-se interrogar em que medida o novo texto produzido pelos estudantes é um *meme*. Novamente, a resposta esperada é não. Isso dará a oportunidade de a/o docente discutir características do gênero: para ser *meme*, não basta ter uma relação entre o verbal e o visual, mas é necessário circular em mídias digitais, ser remixado, transformado e aplicado a diferentes alvos e contextos, dentre outras características¹⁵. Quem sabe a turma se anima a tentar “emplacar” um *meme* nas mídias digitais?

OBJETO DE APRENDIZAGEM “MANIPULANDO A METAFORICIDADE”

O objetivo do próximo objeto de aprendizagem é buscar desconstruir e reconstruir a metáfora para depreender os possíveis efeitos pragmáticos decorrentes de tal processo. Muitos mapeamentos metafóricos cristalizam-se em expressões linguísticas convencionalizadas. Às vezes, essa cristalização se dá sob a forma de provérbios; outras vezes, de expressões idiomáticas¹⁶. Acreditamos

¹⁴ Lessig (2008) define a *remixagem* como uma “colagem”, a combinação de elementos culturais já existentes por meio de tecnologias de edição de vídeo, de imagem e de texto que manipula o sentido construído na/pela referência “original” para criar algo novo. O autor enfatiza que a *remixagem* não é algo inteiramente novo – na verdade, trata-se de um mecanismo fundamental para a construção de sentido, para as interações por meio da linguagem em geral. A novidade encontra-se nas novas técnicas disponíveis e na facilidade para produzir e compartilhar conteúdo possibilitada por meio das mídias digitais.

¹⁵ A leitura de Yus (2019) e Kobayashi (2018) podem ajudar a/o docente a pensar em um conjunto de características relevantes para se definir um *meme* (família).

¹⁶ Há várias perspectivas para definirmos esses construtos cristalizados. Vamos nos restringir

que a atividade possa centrar-se nas expressões idiomáticas, na medida em que elas permitem, em maior ou menor grau, a manipulação de referentes. Como expressões idiomáticas variam muito em termos geográficos e sociais, acreditamos ser importante adaptar os exemplos a seguir em termos da realidade linguística local. Certamente, os/as estudantes/as também terão propostas de idiomáticos não conhecidos pela/o docente.

O trabalho com a manipulação da metaforicidade envolve:

- i. reconhecimento do caráter metafórico de construtos linguísticos cristalizados;
- ii. discussão acerca dos graus de transparência e de opacidade de expressões idiomáticas;
- iii. debate sobre o papel da interação entre o verbal e o imagético na metaforização e na desmetaforização;
- iv. a construção criativa de interações verbo-imagéticas que desconstruam o mapeamento metafórico;
- v. a construção criativa de metáforas visuais que aumentem a metaforicidade das expressões idiomáticas.

Acreditamos que esse tipo de objeto de aprendizagem é relevante, por tornar bem concreta a experiência da/o aluna/o com o processo de metaforização. O humor e o absurdo que provavelmente emergirão como efeitos da desmetaforização permitirão à/o aluna/o visualizar a diferença entre construções metafóricas e não metafóricas, diluindo potenciais dificuldades na compreensão do processo e do conceito. Sugerimos que a atividade seja instigada a partir de uma construção multimodal como a que segue abaixo:

ao arcabouço teórico mais tradicional: o da fraseologia. Nesse sentido, segundo Xatara e Succi (2008, p. 35), provérbio é “uma unidade léxica fraseológica fixa e consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar”, ao passo que a expressão idiomática, além de não representar uma “verdade” consagrada e compartilhada por uma comunidade, não constitui, estruturalmente, uma unidade completa, requisitando preenchimento de sujeito ou de objetos (XATARA e SUCCI, 2008). Nessa perspectiva, portanto, a expressão *quem semeia vento colhe tempestade* seria um provérbio, enquanto *lavar a roupa suja* seria um idiomático.

Figura 7. Construção multimodal com expressão idiomática



Fonte: Marta Soubre. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/510384570272147537/>.

A expressão idiomática *pensar fora da caixa* é metafórica, na medida em que se entende a caixa como uma expressão linguística que ativa o domínio-fonte de um CONTÊINER (RECIPIENTE). A expressão remete a dois mapeamentos metafóricos conceptuais comuns:

- I. CONHECER É VER: estando dentro da caixa, o indivíduo não é capaz de ver o que está fora. Saindo da caixa, ele é capaz de enxergar novas relações, novas entidades, novos conceitos. Nesse sentido, a caixa é limitante. Ver o que está além dela expande os conhecimentos do indivíduo. Esse mapeamento metafórico é bem comum: quando não entendemos algo, dizemos que não está *claro*; quando estamos diante de uma situação difícil, muitas vezes dizemos que não conseguimos *enxergar* uma solução. Em todos esses casos, a questão da possibilidade de ver está associada ao conhecimento, ao saber.

- II. CATEGORIAS SÃO RECIPIENTES; TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES: recipientes e construções são domínios-fonte comuns para concebermos alvos de cunho epistemológico, como categorias e teorias. Dizemos que teorias têm *fundamentos* e *bases* e são *construídas*; dizemos que determinadas palavras não *cabem* em uma dada categoria ou definição. No caso, *pensar fora da caixa* pode ser, justamente, pensar além de categorias e teorias já conhecidas e já consolidadas, buscando soluções e ideias novas.

A proposta do objeto de aprendizagem consiste em, ao apresentar o enunciado multimodal aos/às estudantes/as, discutir com eles o que está acontecendo em termos do processo metafórico. Eles/as provavelmente perceberão uma divergência entre o imagético e o verbal, divergência essa que provavelmente levará ao efeito de humor e/ou de absurdo, na medida em que o verbal parece tipicamente ativar a interpretação metafórica, enquanto, nesse caso, o imagético parece desmetaforizar o verbal, favorecendo a leitura literal. Pode ser produtivo indagar aos/às estudantes/as que elementos da imagem favorecem a desmetaforização, como a agência bancária e a postura do corpo do homem.

Posteriormente a essa discussão inicial, a/o docente pode discutir com os/as estudantes/as os mapeamentos metafóricos anteriormente debatidos, incitando-os/as a dar exemplos linguísticos variados da mesma metáfora conceptual e mesmo a construir outras imagens que façam a desmetaforização. Na sequência, cremos ser importante contrastar tal imagem com a que segue:

Figura 8. Construção visual de ‘pensar fora da caixa’



Fonte: Redação em alta. Disponível em: <https://bit.ly/31gQbSb>.

A proposta é que os/as estudantes/as discutam se esta nova imagem mantém a desmetaforização ou não, debatendo quais elementos seriam responsáveis por isso. O que esperamos é que eles/as percebam que a imagem reforça a metaforicidade: por um lado, a lâmpada aumenta a percepção do mapeamento CONHECER É VER; por outro lado, o cérebro, sendo metonimicamente¹⁷ associado ao pensamento, aumenta a percepção da caixa como uma restrição a novas possibilidades de pensar ou de “enxergar o mundo”.

Realizada tal discussão, a ideia é replicar a atividade, em pequenos grupos, a partir de pontos de partida distintos:

- i. a/o docente pode apresentar uma lista de expressões idiomáticas metafóricas distintas às/aos alunas/os. Eles/as discutirão nos grupos acerca do seu significado, podendo fazer buscas online para entendê-las e tentarão depreender os mapeamentos. A ajuda do/a professor/a na mediação desse processo é fundamental. Na sequência, as/os alunas/os serão estimulados à produção de imagens que promovam a desmetaforização;
- ii. a/o docente pode apresentar uma lista de imagens desmetaforizadas de expressões idiomáticas, estimulando os/as estudantes/as, por meio do uso do componente lúdico, a tentar adivinhar qual seria a expressão idiomática¹⁸ de origem. Posteriormente, seu significado e os mapeamentos metafóricos podem ser debatidos/as;
- iii. ao final de ambas as atividades, a/o docente também pode estimular a produção de uma imagem que ressalte a metaforicidade, conforme ocorre na Figura 8, que debatemos anteriormente. Pode ser instigante trabalhar com os/as estudantes/as as categorias de Forceville (2007) para estimular a produção de metáforas visuais de diferentes tipos.

Por fim, em parceria com as aulas de Arte, as turmas podem ser estimuladas a construir seus dicionários de expressões idiomáticas, congregando o verbal e o imagético, tanto em termos de imagens que construam desmeta-

¹⁷ Caso a/o docente já tenha trabalhado o conceito de metonímia, pode ser um bom momento para mostrar à/ao aluna/o no que ele se difere da metáfora (metonímias são mapeamentos realizados no âmbito de um único domínio, com função tipicamente referencial) e em que medida ambos podem interagir. Para uma boa discussão introdutória, ver Ferrari (2011).

¹⁸ Uma busca no Google Imagens por expressões idiomáticas retorna uma série de resultados. Indicamos também, como alternativa, o *Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas* (ZOCCHIO e BALLARDIN, 1999).

forização quanto em termos de imagens que ampliem a metaforicidade. Esse dicionário pode ser elaborado a partir de expressões idiomáticas que sejam pertinentes àquela comunidade, considerando distintas variedades linguísticas (geográficas e sociais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste capítulo, foi discutir possibilidades de trabalho com metáforas no ensino básico, considerando suas distintas formas de expressão (verbal, pictórica e multimodal) e suas diferentes formas de distribuição e de ancoragem (conceptual, distribuída e situada) no âmbito das práticas discursivas digitais contemporâneas.

Iniciamos o debate pela conceituação de metáfora, mostrando sua relevância cognitiva e discursiva, de forma a evitar reduzi-la a uma figura de linguagem de caráter eminentemente literário, o que simplifica demasiadamente o fenômeno e subtrai-lhe importância em termos da sua irradiação nas múltiplas práticas discursivas, sejam as mais institucionalizadas, sejam as mais cotidianas. Nessa esteira, foram definidas as noções de metáfora conceptual (estruturante do sistema conceptual, com repercussões léxico-gramaticais que se estendem pela comunidade linguística), metáfora distribuída (estruturante de determinados discursos, com efeitos de mobilização e de legitimação de ações sociais) e metáfora situada (estruturante de um texto, com efeitos retóricos localizados).

Posteriormente, tratamos da expressão metafórica, enfatizando a tipologia de metáforas visuais (ou pictóricas) de Forceville (2007), que abrange metáforas híbridas (alvo e fonte encontram-se amalgamados em uma parte da unidade pictórica), metáforas integradas (a unidade simultaneamente pode ser interpretada como alvo e fonte, tendo em vista inferências acerca de sua similaridade), metáforas contextuais (elementos do contexto da imagem ativam uma interpretação metafórica que tem, como centro, a unidade imagética saliente) e símiles pictóricos (justaposição de duas unidades pictóricas favorece estabelecer uma analogia entre ambas que ativa uma interpretação metafórica).

Por fim, a partir desse arcabouço teórico, discutimos dois objetos de aprendizagem voltados ao trabalho com metáforas em sala de aula no âmbito de práticas discursivas digitais. Os objetos de aprendizagem primavam por trabalhar capacidades ligadas às competências de interpretação e de produção de metáforas, em termos verbais, pictóricos e multimodais, com possível interface com Artes, e previam, preferencialmente, a utilização de tecnologias de edição

de imagens, o que pode ser realizado tanto em computadores quanto em *tablets* e *smartphones*.

Esperamos, assim, ter contribuído para um debate cada vez mais produtivo no que se refere ao multiletramento nas aulas de língua portuguesa na educação básica.

CAPÍTULO 3

CONTANDO, LENDO E (RE) ESCREVENDO LENDAS URBANAS NO 7º ANO

*Valdison Ribeiro da Silva
Maria da Penha Casado Alves*

INTRODUÇÃO

É fundamental o trabalho em sala de aula com a leitura e a escrita, propiciando aos estudantes uma diversidade de gêneros discursivos, uma vez que é por meio da linguagem que o homem se constitui como tal e, nesse sentido, trabalhar com os gêneros discursivos pressupõe fornecer ferramentas que ampliem as capacidades de o estudante enxergar o mundo a sua volta, levando-o à reflexão e à responsividade frente ao que se apresenta por meio dos diversos textos com os quais interage no mundo da vida.

Isso posto, o ensino de língua portuguesa tem como uma de suas finalidades fazer com que os estudantes desenvolvam e ampliem seus saberes concernentes à leitura e à escrita de textos, nas mais diversas modalidades, para que possam usá-las de maneira adequada nas diversas situações do convívio social em que se encontrem e interajam junto à sociedade de forma crítica.

Por isso, levando em consideração que as histórias de terror sempre estão presentes na sociedade humana, servindo como fonte de preservação cultural e como forma de suscitar o imaginário dos indivíduos, permitindo-lhes adentrar o mundo fictício, a lenda urbana, em particular, apresenta uma função, haja vista

que permite a salvaguarda da memória dos povos e a valorização, além do registro escrito, sobretudo na modalidade oral da língua.

A lenda urbana se insere no rol dos gêneros voltados ao ambiente fantasmagórico e apresenta uma dupla configuração (fictícia/real), que lhe permite perpassar o imaginário e transitar no mundo real, uma vez que sua origem, quase sempre, está baseada em um acontecimento de cunho verdadeiro.

Para tanto, fundamentados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), os quais concebem um sujeito ativo e responsivo, atuante em seu meio social por meio da linguagem e, baseados, ainda, em sua discussão sobre enunciado concreto, propomo-nos a desenvolver este trabalho fundamentados na concepção dialógica da linguagem, que implica um sujeito socialmente constituído e que lida/produz enunciados concretos nas diferentes situações de interação. Nessa direção, propomo-nos a um trabalho com protótipos didáticos, dos quais trata Rojo (2012), realizado por meio de oficinas de leitura e de escrita com o gênero Lenda Urbana. Esse trabalho teve como objetivo promover a ampliação dos saberes linguísticos/discursivos de estudantes de um 7º ano de uma escola de rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte.

Para tanto, tivemos como pergunta norteadora da pesquisa: Como sistematizar uma proposta didática para o trabalho com lenda urbana no ensino fundamental a fim de ampliar os saberes dos estudantes de um 7º ano de uma escola de rede pública de ensino? Para dar conta dessa questão, assumimos como objetivo organizar atividades teórico-metodológicas que aproximassem os discentes de sua realidade, enfatizando a necessidade do aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas a partir de uma abordagem do gênero discursivo lenda urbana. Sobre a fundamentação teórica deste trabalho, dedicaremos a próxima seção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] no nosso caso os olhos e as mãos estão em uma situação difícil: os olhos nada veem e as mãos não têm nada para apalpar. Talvez o ouvido esteja numa situação melhor, pois tende a ouvir a palavra, ouvir a língua (VOLÓCHINOV, 2017. p. 144).

A grande metáfora que perpassa a obra de Bakhtin e de seu círculo, *eu e o outro*, deixa claro o papel fundamental do fenômeno da interação no processo de produção dos discursos. A linguagem, nessa concepção, constitui o homem e é por meio dela que o homem se define, participa das atividades nas diferentes esferas de atuação. A linguagem, para Bakhtin, não é um ato individual, mas sim social, o que deixa evidente o caráter interativo desse processo e seu

caráter dialógico, sendo, portanto, necessário se levar em consideração que, nessa perspectiva, o que move esse processo são os enunciados concretos produzidos/reproduzidos pelos sujeitos.

No tocante à concepção bakhtiniana de enunciado e de enunciação, estes não se encontram acabados e fechados, todavia, ao longo de suas obras, o sentido e as características peculiares dessas concepções vão sendo construídos, como afirma Brait (2008):

As noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos (BRAIT, 2008, p. 65).

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, na vida, os enunciados significam muito mais do que está expresso por meio de seu material linguístico. É importante salientar, nesse ponto, que, quando falamos de material linguístico, fazemos isso referenciando os elementos que constituem os fatores estritamente linguísticos.

Isso significa que esse enunciado implica muito mais do que aquilo que está *incluído* dentro dos fatores estritamente linguísticos, o que vale dizer, solicita um olhar para outros elementos que o constituem (BRAIT, 2008, p. 67).

Volóchinov (2017) afirma que as enunciações são singulares, ou seja, são irrepetíveis, embora possuam alguns elementos que são comuns a todas as enunciações e são, portanto, normativos, como podemos constatar a seguir:

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 69).

É importante observar, ainda, que segundo Volóchinov (2017, p. 40), “o que faz da palavra uma palavra é sua significação”, o que transformará o material puramente linguístico em um signo.

Ainda há o fato de que, sendo esses traços normativos repetíveis nos diversos discursos, tornando-se no interior das enunciações signos, possuem, para tanto, um aspecto ideológico. Assim sendo, “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.”, como bem afirma Volóchinov (2017, p. 21).

Logo, há uma relação intrínseca entre os enunciados e todo o contexto de sua produção, além da diversidade imensurável de sentidos que os discursos podem suscitar no outro, pois, ao passo que o signo refrata, também reflete as diversas realidades, vivências, ideologias, estilos, posicionamentos. Quando esses enunciados ganham uma relativa estabilidade se configuram em gêneros discursivos, que, segundo o Círculo, organizam a interação no mundo da vida.

Bakhtin (2011) afirma, ainda, que os falantes de qualquer língua materna não criam a todo tempo os gêneros discursivos – se criassem, seria quase impossível a comunicação verbal, pois os gêneros do discurso respeitam um caráter normativo que foi se formando no decorrer do tempo por meio das constantes contribuições dos sujeitos.

Todas as áreas da atividade humana estão relacionadas à utilização da linguagem e, para Bakhtin, cada ato de linguagem é singular/único, pois históricos. A linguagem entra na vida e vice-versa e, para tanto, isso acontece por intermédio de práticas discursivas concretas e são dessas práticas que emergem os gêneros discursivos.

Sempre que nos comunicamos fazemos isso por meio dos gêneros discursivos, os quais são tão heterogêneos e diversos quanto as práticas sociais de linguagem e é por meio de enunciados orais ou escritos que o uso da linguagem acontece, sendo esses marcados pela concretude e singularidade do acontecimento.

Cada campo da atividade humana reflete/refrata as condições específicas e as finalidades, tanto no que tange à temática quanto no que se refere ao estilo de linguagem e, acima de tudo, no que se refere a sua construção composicional.

Assim, é possível perceber que os gêneros discursivos se diferenciam uns dos outros pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional peculiares.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Vale ressaltar, também, que os gêneros discursivos possuem um caráter social e histórico, haja vista que estão diretamente relacionados às situações sociais, logo, como as práticas sociais mudam ao longo dos tempos, os gêneros também se alteram acompanhando a dinâmica da sociedade. Os gêneros não são estáticos, imutáveis ou formas desprovidas de dinamicidade, eles mudam, se

alteram com a aplicação de novos procedimentos de organização e de acabamento do todo verbal e de uma modificação do lugar atribuído ao ouvinte.

Cada gênero discursivo pressupõe um lugar e um tempo legítimo para ser enunciado e recebido pelo leitor/ouvinte, portanto, o lugar onde o leitor/ouvinte tem acesso ao gênero é, muitas vezes, fundamental para que ele possa compreender sua estruturação e a forma de sua recepção.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKH-TIN, 2011, p. 262).

Sobre isso, afirma Rojo e Barbosa (2015) que “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso” que torna possível a comunicação e que é por meio do conhecimento dessa diversidade que nos entendemos. Os gêneros norteiam nosso dizer. Sobre o gênero discursivo lenda urbana, trataremos na próxima seção.

O GÊNERO DISCURSIVO LENDA URBANA

O gênero discursivo em questão pode ser chamado de lenda urbana ou, como é observado em parte da literatura, ser denominado de lenda contemporânea. Todavia, os próprios qualificadores “urbana” ou “contemporânea” por si sós trazem alguns problemas, haja vista que nem toda lenda tem como ambiente a cidade e nem são, em sua totalidade, histórias recentes.

A propósito, os termos “urbana” e “contemporânea” ambos apresentam problemas. O primeiro se tornou mais popular graças em parte às coletâneas de Brunvand (1981; 2002) publicadas desde a década de 1980. Alguns teóricos, no entanto, o rejeitam por acreditar que as histórias não se circunscrevem ao universo das cidades. Já o segundo termo, preferido por autores como Ellis (2001) e ratificado pela *International Society for Contemporary Legend Research*, criada no início dos anos 1990 (FINE, 1992), pode levar à falsa impressão de que se trata apenas de histórias recentes, quando muitas delas têm suas raízes em tradições antigas. Em defesa desse termo, porém, há a idéia de que qualquer história é percebida como contemporânea à época em que circula (ELLIS, 2001 apud LOPES, 2008, p. 376, nota 2).

Uma história contada se transforma em uma lenda urbana quando está presente na zona limítrofe entre a crença e a dúvida e trabalhar com esse gênero é se deparar com o inusitado, com histórias que dão margem à imaginação. Com a lenda urbana nos deparamos com enredos, envolvendo assombrações em

avenidas ou casas, correntes pedindo ajuda para salvar pessoas em estado terminal, roubos de órgãos por pessoas doentes à procura do aumento do tempo de vida, aparição de santos em janelas de prédios, mensagens diabólicas em letras de músicas ou em comerciais televisivos, entre tantas outras possibilidades de contato com o sobrenatural.

As lendas urbanas, sendo histórias contadas de geração a geração, fazem parte de nosso repertório sociocultural, fornecendo uma diversidade de tramas que amedronta e suscita o terror naqueles que as ouvem/leem. Elas se apresentam aos indivíduos de formas variadas, podendo ser veiculadas pela mídia televisiva (como, por exemplo, a série *Supernatural*, criada por Eric Kripke e produzida pela *Warner Bros. Television* em parceria com a *Wonderland Sound and Vision*), por sites da internet, por livros (sejam eles didáticos ou paradidáticos), pela mídia impressa e, sobretudo, oralmente, por pessoas de diferentes idades ou condição social. Essas pessoas, geralmente, dizem que ouviram de um amigo de um amigo, como podemos ver a seguir:

[...] Quando um conhecido nos conta, por exemplo, que alguém foi contaminado por uma agulha infectada com o vírus HIV ao sentar-se numa cadeira de cinema, ou ao enfiar o dedo no lugar de onde saem as moedas de troco em um telefone público, dificilmente saberemos quem é essa pessoa, seu nome, onde mora. Nosso conhecido nos dirá que aconteceu com “um amigo de um amigo”, ou que ouviu contarem isso numa festa, ou em conversa ao redor do bebedouro, no cafezinho (LOPES, 2008, p. 374).

As lendas urbanas podem ser veiculadas, ainda, por meio das redes sociais, como WhatsApp, Facebook e correios eletrônicos, por exemplo, fruto de uma rede de encaminhamentos que nem sabemos como se originou e cujos remetentes não conhecemos. As lendas urbanas são fruto da reelaboração de velhos enredos de cunho resultante da experiência social combinadas à ficção de forma bem variada, permitindo, assim, o surgimento de diversas mesclas de acontecimentos enunciativos dentro de uma mesma estrutura mais ou menos estável e de fácil reconhecimento.

As lendas são retomadas, contestadas e (re)contextualizadas no seio da prática discursiva em que esse texto se insere, haja vista que, a cada momento no qual uma lenda urbana é (re)contada, ela assume características diferentes e modos de contação os mais diversos, pois, no bojo da enunciação, os enunciados são únicos/singulares, são apenas um elo na cadeia de enunciados verbais que não podem ser interrompidos, como nos afirma Volóchinov (2017):

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo

monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

As lendas contadas na atualidade continuam dialogando com os sentimentos dos indivíduos, causando uma resposta avaliativa frente ao fato narrado ou à crença no acontecido, trazendo, assim, as discussões para o meio onde elas circulam, nos quais os sujeitos envolvidos remodelam, alteram e/ou acrescentam às lendas urbanas já existentes. Por vezes, essa alteração termina na criação de novas lendas que lembram as anteriores em diversos aspectos, como, por exemplo, acontecimento gerador, tipos de personagem, lugar do ocorrido, entre outras características.

[...] a lenda circula em uma comunidade, isto é, num contexto reconhecível a membros de uma comunidade. Portanto, quem a conta faz parte também dessa comunidade e compartilha com ela suas práticas discursivas e suas regras de funcionamento – regras essas mais ou menos conscientes, mais ou menos anônimas (LOPES, 2008, p. 377).

Além das características já mencionadas, esse gênero discursivo, por possuir características da sequência narrativa predominantemente, possui outros elementos constitutivos, como: argumento para a história, narrador que, por sua vez, é construído a fim de proporcionar a fruição do imaginário dos leitores de forma a transportá-los a lugares tenebrosos e medonhos, envolvendo-os de maneira bastante singular.

Quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, NARRAÇÃO e FICÇÃO praticamente nascem juntas (LEITE, 2000, p. 6).

Essa afirmação de Leite (2000) deixa bastante claro o fato de as lendas urbanas apresentarem, em sua essência, essa dualidade tão inerente a esse gênero (verdade-ficção). Ao passo em que se afirma sua veracidade, ancorando-a em testemunhos de sujeitos do mundo real, o narrador também lança mão de seus acréscimos e modificações comuns a quem narra.

METODOLOGIA

Este trabalho se orientou por uma perspectiva histórica, com fundamentação teórica advinda do Círculo de Bakhtin. A linguagem constitui visões de mundo e valores sobre todas as coisas que estão a nossa volta, portanto, as práticas sociais em que a linguagem se faz presente são manifestações situadas e históricas. Sendo importante ressaltar que quem fala o faz de um lugar social, em um contexto específico, assumindo posicionamentos ideológicos, atribuindo

sentidos e valorando seu dizer e o dizer do outro, levando em consideração os bens imateriais da comunidade que o cerca, que, em certa medida, tolhe e modela seu dizer.

Esta pesquisa é do tipo pesquisa-intervenção, haja vista que esse tipo de trabalho pressupõe não apenas o processo de descrição da realidade, mas também está preocupada em explicá-la, supondo, dessa maneira, um intervir na realidade dos envolvidos.

Lançamos mão, para tanto, de uma metodologia baseada no desenvolvimento de um protótipo didático, que, considerando as diversas realidades nas quais os professores de língua portuguesa estão inseridos, forneceria aos educadores uma proposta que fosse factível de alterações e adequações à diversidade contextual das escolas de nosso município, estado e país, sendo, portanto, possível de ser realizado com êxito em qualquer espaço educacional.

Rajo (2012) conceitua protótipos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”, logo, apresentamos um protótipo o qual foi realizado por meio de 08 oficinas.

O objetivo das oficinas será apresentado no decorrer da descrição de cada uma delas, todavia, nossas atividades se pautaram em três aspectos, a saber, aspectos textuais, discursivos e sociais. Cada uma das oficinas ocorreu no tempo de duas ou três aulas, em média, uma hora e vinte minutos e duas horas, respectivamente. Ademais, mesmo que o horário tenha sido bem relativo, vale salientar que cada oficina, após a primeira, retomava aspectos trabalhados nas anteriores.

OFICINAS

Relembrar é viver de novo [oficina 01]

Momento de apresentação, motivação e discussão sobre as histórias de terror e levantamento de contos, histórias de Trancoso, lendas do folclore regional, mitos folclóricos e lendas urbanas por meio de um jogo da memória que objetivava suscitar a imaginação dos estudantes, levando-os a oralizarem as histórias conhecidas por eles e as que faziam parte do jogo utilizado.

Antes de começarmos o jogo da memória, entregamos folhas de ofício em branco para que os estudantes escrevessem o que eles sabiam sobre lenda urbana, se conheciam algumas e quais eram. As respostas foram muito diversificadas, como podemos ver abaixo. Todavia, percebemos que o conhecimento

dos estudantes acerca do gênero era pequeno, apesar de, em maioria, mostrarem algum conhecimento sobre o assunto, o que deixou em evidência a necessidade de uma sistematização e de um trabalho mais enfático no que se refere ao gênero em questão.

Vale salientar que, principalmente por se tratar de uma clientela do turno noturno, durante as oficinas nem todos os estudantes estavam presentes, o que justifica a incompatibilidade numérica entre a quantidade de textos produzidos e a quantidade de frequência de estudantes na turma. Todavia, isso não se tornou um quesito relevante em nossa análise, haja vista que esse turno, historicamente, demonstra uma dinâmica muito grande no que se refere ao trânsito de estudantes que ingressam ou abandonam a sala de aula no decorrer do ano letivo.

Por meio da observação das respostas dos estudantes aos questionamentos feitos por nós no início da primeira oficina (O que é lenda urbana? Você conhece alguma? Qual?), podemos chegar à constatação de que os discentes apresentavam um pequeno, porém, relevante conhecimento sobre o gênero sobre o qual nos debruçaríamos durante as próximas aulas.

Nessa mesma oficina, propusemos, também, um jogo da memória adaptado, criado por nós e regido por algumas regras. Para tanto, escolhemos e levamos 10 imagens ilustrativas que estavam relacionadas a dez exemplares de lendas urbanas impressas e dispomos sobre o grande birô que havia na sala de aula, todas viradas para baixo e embaralhadas aleatoriamente. Em seguida, solicitamos aos estudantes que escolhessem, virassem e lessem em voz alta diante de toda a turma dois dos papéis dispostos e observassem se formavam um par coerente.

Com esse jogo, cada estudante pôde exercitar a memória e, de forma lúdica, conhecer ou relembrar as lendas que havíamos escolhido inicialmente, proporcionando, assim, um momento singular de fruição em sala de aula. Nessa oficina, o objetivo não seria fazer os estudantes sistematizarem a estrutura do gênero, mas levá-los à curiosidade e à posterior pesquisa de textos que versassem sobre a temática do terror/fantástico, fazendo-os desenvolverem um maior interesse pelas ações/oficinas.

Por isso, durante a oficina, levantamos alguns aspectos, como, por exemplo, o fato de o ritual de chamamento/invocação da Loira do Banheiro variar quando um ou outro estudante relata o que sabe sobre essa lenda. Incentivamos os estudantes, também, a relatarem como se dava a presença das lendas em suas infâncias, haja vista que elas assumem, nessa fase da vida, uma forma amedrontadora e coercitiva, fazendo, dessa forma, uma ponte entre a história de vida de cada estudante e a sala de aula. Durante essa oficina introdutória, muitos estudantes

perguntaram: “professor, essa história existe mesmo?”, “Onde realmente essa lenda surgiu?” “Será que realmente ela é verdadeira?”, “Professor, acho que a história real foi bem diferente da que contam, né?”, deixando evidente que estavam motivados, que tinham interesse no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Quem conta um conto? [oficina 02]

Objetivando fazer o estudante adentrar o mundo fantasmagórico, a segunda oficina se basearia na seleção de um indivíduo mais velho, que seria levado à escola, a fim de, oralmente, contar as lendas, os mitos e as histórias de Trancoso que lhe foram passadas pelas gerações anteriores.

Isso seria feito, pois, segundo Gancho (1999), o fato de ouvir histórias, sendo uma tradição que perpassa gerações, leva a maioria das pessoas a perceber os elementos fundamentais que compõem a narrativa.

Contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós... Enfim, todos contam-escrevem ou ouvem-lêem toda espécie de narrativa: histórias de fadas, casos, piadas, mentiras, romances, contos, novelas... Assim, a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir [...] (GANCHO, 1999, p. 5).

Essa oficina foi efetivada juntamente com a primeira, pois havia na turma estudantes de idade bem avançada, os quais, naturalmente, contaram as histórias que conheciam, envolvendo, assim, toda a turma.

Começará a sessão, peguem a pipoca [oficina 03]

Nessa sessão, utilizamos o episódio “Sobrenatural Bloody Mary” da série Sobrenatural. Esse episódio dialoga com uma lenda urbana bastante famosa nos Estados Unidos, que é a versão similar de uma de nossas mais conhecidas e assustadoras lendas que amedrontam os estudantes e alunas nas escolas de todo o país, a saber, a Lenda da Loira do Banheiro, porém os estudantes não demonstraram interesse em assistir esse filme e sugeriram alguns. Democraticamente, escolheram “A entidade II”, longa-metragem do gênero terror dirigido por Ciarán Foy, roteiro de Scott Derrickson e C. Robert Cargill e lançado pela Paris Filmes no ano de 2015.

Essa terceira oficina foi um momento de propiciar aos estudantes que percebessem como se materializa a caracterização dos ambientes lúgubres e funéreos nos quais ocorrem os fatos que dão pano de fundo para as lendas que conhecemos hoje. Tivemos uma sessão de cinema na escola.

O fato de os estudantes terem escolhido um outro filme diferente do que havíamos previamente selecionado, nos levou à utilização da internet e da Netflix Streaming e, conseqüentemente, para compensar o tempo destinado à votação para a escolha do novo filme, resolvemos assistir na televisão da escola.

Durante o filme, tecemos comentários nos quais nós direcionamos o olhar dos estudantes para determinada caracterização, seja ela de um personagem ou de um ambiente/cenário, objetivando fazê-los perceber a importância da descrição, da caracterização dos personagens e dos ambientes para o processo de construção da sensação de verdade desses enunciados/textos.

Tecemos comentários, ainda, acerca da presença de uma lógica interna ao enredo do filme, pois isso seria importante para o estabelecimento da verossimilhança, que, segundo Gancho (1999), corresponde à “lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor”, sendo, portanto, “a essência do texto de ficção”.

Esta credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo. Cada fato da história tem uma motivação (causa), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos (conseqüência). A nível de análise de narrativas, a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto é, cada fato tem uma causa e desencadeia uma conseqüência (GANCHO, 1999, p. 10).

Comentamos, também, a relação de causa e efeito que gera a credibilidade ao que está sendo lido e desencadeia a sensação do verossímil, pois, no enredo, cada fato ocasiona uma possível conseqüência e é nesse desencadear de causa e conseqüência que se consolida a ideia de se estar lendo ou ouvindo algo real.

Nessa oficina, preparamos previamente pipoca e suco para serem distribuídos no decorrer da sessão, e os estudantes se mostraram muito à vontade em assistir a um filme do gênero terror, esboçando alguns gritos e tecendo comentários no decorrer do longa-metragem.

Vale salientar que, devido ao tempo da aula ter sido de 2h e ao filme ter uma duração de 1h e 37min., não houve a possibilidade de se trabalhar de maneira aprofundada algum assunto voltado ao tema, em sala de aula, nesse dia, uma vez que os minutos excedentes ao tempo do filme foram utilizados para a montagem e desmontagem dos equipamentos necessários à sessão, para a recepção e organização dos estudantes na sala e para a votação do novo filme no início do horário.

Ler é viajar sem sair do lugar [oficina 04]

Essa oficina se direcionou para um trabalho onde o dialogismo se fez presente de forma bastante evidente em todas as etapas. O trabalho com textos

requeria uma compreensão de se colocar em um terreno onde a instabilidade está perenemente presente, como afirma Geraldi (2010):

Privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outro espaço, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura (GERALDI, 2010, p. 140).

Essa oficina foi realizada com o objetivo de possibilitar aos estudantes o contato com exemplares prototípicos do gênero lenda urbana, suscitando, assim, um olhar comparativo desses discentes quanto ao que há de comum entre os textos lidos.

Assim, levamos também, além dos textos impressos, vídeos que dialogavam com algumas das lendas lidas pelos estudantes em sala, a fim de mostrar outras nuances de um mesmo gênero, o qual não se apresenta apenas na oralidade, mas se apresenta com diferentes configurações nas redes sociais e nos programas televisivos, mesmo que, para isso, assumam um viés cômico.

Esses vídeos foram escolhidos por nós, os quais foram: It – a coisa, A Maldição de Chucky - Susto no ponto de ônibus, Menina Fantasma aterroriza em cemitério, Fantasma no Estacionamento, Taxista Lobisomem, A tatuagem, Flor do Cemitério. Todos esses vídeos foram advindos da internet, os quais foram vistos pela turma ao final da leitura dos textos para que os estudantes visualizassem o gênero sendo alterado ao longo de sua constituição histórica e social.

Dialogando sobre a estrutura prototípica do gênero [oficina 05]

Essa oficina teve como objetivo sistematizar, juntamente com os estudantes, os elementos que compõem o gênero lenda urbana. Para tanto, apresentamos um total de 08 slides no programa Microsoft PowerPoint que expusessem as características do gênero em estudo. Vislumbramos, com isso, levar o estudante a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido, haja vista que todos os enunciados são situados social e historicamente.

Como já falamos anteriormente, elaboramos um conjunto de oito slides contendo a conceituação, alguns exemplos e a exposição da estrutura prototípica do gênero lenda urbana. Esses elementos foram discutidos e os estudantes começaram o processo de identificação de cada um deles a partir da análise da lenda “A Viúva Machado”, a qual rendeu excelentes comentários por parte deles

e suscitou a curiosidade dos mesmos em pesquisar acerca da vida da personagem principal da trama, haja vista ela ser uma antiga moradora da cidade do Natal. A “Viúva Machado” é uma lenda urbana que se construiu em torno de uma mulher poderosa e dona de terras em um município próximo à capital do estado. Conta-se que a Viúva Machado tinha uma doença que a levava a comer fígado de criança. Aterrorizavam-se as crianças, fazendo com que acreditassem que um carro preto as sequestrava e as levavam para serem mortas pela viúva que precisava se alimentar de seus fígados para sobreviver.

Escrever é desvendar o oceano dos discursos [oficina 06]

Durante a oficina de escrita, levamos para os estudantes um exemplar da lenda urbana “Ladrão de Órgãos” e o seguinte enunciado que deveria orientar a escrita de seus textos:

Vivemos em uma sociedade em que as histórias de terror estão bem presentes em nosso dia a dia, sejam na forma de vídeo, nas correntes de mensagens nas redes sociais ou mesmo na boca de nossos parentes de idades mais avançadas, pois fazem parte de nossa herança cultural. Sabendo disso, e que as lendas urbanas são textos de pequena extensão, de fácil entendimento, possuindo, portanto, poucos personagens, seus narradores buscando autenticidade por meio de fatos, locais reais, personagens conhecidos e provas, dizendo terem ouvido a história por meio de algum conhecido, seja ele um primo distante ou um amigo de um amigo, utilizando uma linguagem mais informal, elabore uma lenda urbana de sua total autoria que tenha como base um acontecimento real ou fictício e aquilo que você conhece sobre elas. Imagine que essa lenda será, após escrita, digitada e publicada em um blog que divulga histórias de terror.

Sua lenda urbana deve:

- conter um narrador onisciente;
- possuir, no mínimo, dois personagens;
- ter um título criativo.

Esse momento de escrita, sendo, portanto, uma situação, requereu dos estudantes um tempo maior que aquele determinado para a oficina, a qual teve a duração de duas aulas (1h e 20min.), sendo, por isso, um tempo insuficiente para que os estudantes conseguissem elaborar completamente a lenda urbana. Assim, eles levaram seus textos inacabados para serem finalizados em casa.

A partir da aula seguinte, os estudantes começaram a entregar a escrita da primeira versão do texto, a qual se mostrou carente de algumas adequações no que se referia à organização textual, à norma da língua.

Reescrever é preciso [oficina 07]

Posterior à escrita da primeira versão do texto, sentamos com cada estudante para reler o texto produzido a fim de fazê-lo perceber as possíveis inadequações presentes e o que figurava como positivo, parando em alguns momentos para fazer alguns comentários acerca da organização do texto.

[...] a releitura é um procedimento recorrente, ela é o tecido de fundo sobre o qual toda a ação de aperfeiçoamento do texto se realiza. É o primeiro gesto em direção à responsividade, no sentido que Bakhtin dá a esse termo (GARCEZ, 1998, p. 112).

Garcez (1998), ao falar do processo de releitura, afirma que é nele que as ações de aprimoramento acontecem e que a categoria responsividade proposta por Bakhtin tem sua efetivação justamente quando o sujeito retorna ao texto para revisá-lo, pois o indivíduo vai observar o texto de forma ativa e cooperativa com a finalidade de atribuir-lhe sentido. Após esse momento de releitura em que o professor se configurou como o comentador e, ao mesmo tempo, leitor do texto, solicitamos a reescrita da lenda urbana produzida pelos estudantes, visto que eles já tinham noção de como promover as adequações possíveis em seus textos e já podiam visualizar a escrita como uma atividade contínua. Dessa forma, procuramos mostrar a reescrita como um ato importante, pois propõe a revisão textual, ou seja, um conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente adequado ao seu propósito comunicativo, à situação, ao gênero discursivo.

É importante salientar que, durante a orientação à reescrita, há uma reversibilidade de papéis entre os sujeitos envolvidos no processo, a saber o leitor e o produtor do texto. Nesse momento, o produtor do texto tem a chance de se colocar com certo distanciamento de seu produto, assumindo a posição de leitor e comentarista de sua própria produção, culminando em um amadurecimento da compreensão do processo que envolve os enunciados.

Há aqui um evento dialógico em que os participantes mais imediatos atuam, de maneira colaborativa, na tentativa de analisar e comentar as possibilidades de aperfeiçoamento de textos.

Durante o comentário, há diversas releituras de um mesmo fragmento, tanto pelo comentarista como pelo próprio redator. A releitura proposta por um dos participantes

motiva a releitura do outro. Fragmentos em pauta são relidos mais de uma vez, com a finalidade de conferir a interpretação, identificar problemas detectados, mas não especificados à primeira leitura, confirmar problemas e testar as sugestões e as transformações do texto (GARCEZ, 1998, p. 112).

Logo, no processo de releitura, há um esforço considerável tanto por parte do eu-redator quanto do outro-comentarista na tentativa de uma compreensão responsiva ativa do texto. Para isso, eles se alternam em suas perspectivas de leitura. Em um momento o eu-autor torna-se o leitor do seu próprio texto, colocando-se a ler e se tornando, assim, interlocutor de seu próprio discurso, em contrapartida, o outro-comentarista tenta se colocar na perspectiva de produtor do texto a fim de compreender as intenções e propósitos do real produtor dele.

Isso foi o que aconteceu durante o processo de orientação para a reescrita com o professor e os estudantes envolvidos no projeto, ao passo em que, de forma colaborativa, se tentou sanar os problemas encontrados nos textos dos estudantes e aperfeiçoá-los.

Vale salientar aqui que, mesmo ocorrendo a orientação para a reescritura dos textos, nem todos os estudantes participaram dessa oficina e, mesmo os textos daqueles que estavam presentes, após sua entrega ao professor, se mostraram carentes de mais reelaborações, pois nem todos os problemas foram resolvidos em um único momento de orientação.

O que é bonito é para se mostrar [oficina 08]

Essa última oficina seria a culminância do projeto com o gênero lenda urbana na escola. Para tanto, organizamos, em um dia específico, uma exposição dos textos elaborados pelos estudantes, a qual aconteceria no próprio ambiente de sala de aula, porém esta seria ornamentada para esse fim.

A sala foi decorada com a utilização de diversos materiais, tais como tecido de TNT (preto, branco e vermelho), velas, candelabros. A iluminação foi adaptada para que suscitasse o clima de tensão causado pelo suspense e terror presentes nas lendas urbanas.

Além disso, pensamos no acabamento estético dos textos dos estudantes, os quais poderiam ser digitados, impressos e emoldurados com a utilização de jornais ou mesmo folhas de ofício, caso houvesse a impossibilidade de se conseguir os periódicos. Para esse emolduramento, vislumbramos, ainda, a criação de ilustrações por parte dos próprios estudantes, que seriam afixadas atrás das produções.

Dispomos os textos pendurados no teto da sala, amarrados a barbantes aparentemente envelhecidos e sujos. Esse efeito seria possível com a utilização de tintas e cola. Somado a isso, selecionamos uma música instrumental que pudesse figurar como pano de fundo para a leitura dos textos, que seria acompanhada com imagens assustadoras projetadas por intermédio do aparelho de Datashow.

Quanto ao chão da sala, este foi preenchido com folhagens, haja vista a escola possuir muitas árvores em seu entorno que poderiam fornecer as folhas necessárias à decoração do ambiente. Para a decoração dessa parte da sala, usamos, ainda, de alguns elementos que remetessem às lendas urbanas, tais como: elementos de um banheiro, partes de fantasias de palhaços, animais e insetos de borracha (ratos, baratas, escorpiões e aranhas), além de membros artificiais do corpo humano dispostos de maneira aleatória na sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que desenvolvemos por meio de oficinas, que compuseram um protótipo didático, envolveram a leitura/releitura, a escrita/reescrita como dimensões norteadoras de nossas ações em sala de aula.

Somado a isso, cumprindo os objetivos elencados no início da pesquisa, conseguimos alcançar êxito no que concerne à organização de um protótipo didático munido de oficinas de cunho teórico-metodológico que aproximassem os estudantes de sua realidade por intermédio de um gênero conhecido e presente no seu cotidiano. Ademais, esse trabalho torna-se importante também, pois é por intermédio do processo de interação que os sujeitos participam ativamente na elaboração e reelaboração de seus textos e dos textos do outro e se conscientizam de que os processos de escrita e de leitura demandam muitos acionamentos de saberes. E, por meio de nossa pesquisa-ação, pudemos constatar que os estudantes se interessam e participam mais das aulas de língua portuguesa quando se deparam com novas abordagens e diferentes formas de trabalhar conteúdos que soam a eles como difíceis e enfadonhos.

Alcançamos o objetivo também de elaborar um volume contendo as produções escritas dos estudantes como resultado dessa proposta didática. A elaboração de onze lendas urbanas que foram reunidas e ilustradas em um livro.

Finalmente, deixamos, ao término das oficinas, bem claro para os estudantes que o texto sempre ocupa um lugar de incompletude e inacabamento que são próprios da historicidade da linguagem. Também consideramos que este capítulo

deixa lacunas para o leitor e se mostra, portanto, suscetível de alterações e de complementações, pois esse trabalho apresenta uma abordagem do gênero lenda urbana, envolvendo uma turma de 7º ano noturno de rede pública e que não traz a primeira nem a última palavra sobre o gênero em foco, tampouco para as demandas da sala de aula de língua portuguesa. Que o trabalho apresentado reverbere em outros lugares e em outros sujeitos.

OS GÊNEROS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO BÁSICO

*Renata Munhoz
Aline Abreu*

INTRODUÇÃO

Este capítulo inscreve-se no rol dos esforços que vêm sendo empreendidos com vistas ao aprofundamento da compreensão e da consequente aplicação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Mais do que um documento que prescreve diretrizes para a organização dos currículos escolares de maneira mais sólida com vistas à unidade nacional, o texto visa proporcionar uma formação mais reflexiva a cada brasileiro, com o respaldo de dez competências gerais. Dentre essas competências, lançamos um olhar mais cuidadoso à da cultura digital, que aponta à necessidade de a educação básica fazer uso qualificado, eficaz e ético de todo o aparato tecnológico disponível atualmente.

Para tanto, dividimos o texto em quatro partes que conduzem às sucintas considerações finais. Na primeira, sugerimos uma nova terminologia, tanto aos gêneros textuais já canonizados pelo currículo regular de Língua Portuguesa quanto aos gêneros digitais, a que dirigimos o olhar. A seguir, tratamos do conceito de letramento digital, comumente tido como habilidade essencial aos cidadãos do século XXI, com base nas diretrizes da BNCC.

Na seção “Ler e escrever (n)os/apesar dos gêneros textuais do presente”, discutem-se questões referentes às frentes de interpretação e de produção de texto com base no trabalho apoiado tanto em gêneros textuais apoiados em suporte papel como os veiculados em meios digitais. Apontam-se tópicos como o do entrecruzamento entre as modalidades oral e escrita e o conceito de desvio gramatical nos gêneros digitais.

Por fim, apresentam-se resultados de uma pesquisa de campo realizada com estudantes do nono ano do Ensino fundamental (anos finais) acerca do tema, a fim de se elencarem visões dos próprios estudantes, enquanto protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Embora não se pretenda alcançar argumentação exaustiva, tampouco conclusiva, sobre os tópicos aqui sugeridos, deseja-se instigar novos olhares acerca de um objeto de estudo já tão dissecado como o conceito de “gênero textual”. Intenciona-se, pois, em última instância, alavancar novos projetos, capazes de (des/re)construir as relações ainda pouco consistentes entre os professores de Língua Portuguesa e os gêneros textuais sobre/a partir dos quais desenvolvem seu trabalho.

Para pensar sobre os gêneros textuais tradicionais e os do presente

Cabe retomar referenciais bibliográficos canônicos acerca dos gêneros textuais/discursivos, sobretudo em sua definição como enunciados relacionados à comunicação social. Para os primeiros estudos de Bakhtin (2011), que repercutiram em diversas outras pesquisas a partir do Círculo de Bakhtin, os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados atrelados a situações da comunicação¹.

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Sendo assim, a comunicação humana tem capacidades infinitas e suas atividades comunicacionais remetem a vários gêneros, que são adaptáveis e progridem de acordo com o estágio da comunicação: um gênero textual torna-se

¹ Essa definição implica no conceito geral de que o ser humano tem a capacidade de adaptar-se às condições e às finalidades da interação de sua comunicação e é isso que o define como ser comunicativo inteligente. Grosso modo, indica-se aqui o conceito de “inteligência” de acordo com a definição geral da Psicometria, referente às capacidades de raciocinar, relacionar, aprender e relacionar com o que já tinha sido aprendido; bem como planejar, experienciar, dentre tantas outras habilidades que estão ligadas diretamente com a linguagem.

complexo devido ao fato de o *estágio de comunicação ser complexo*. Assim, infere-se que o que define o surgimento, o desaparecimento ou a adaptação de um gênero textual é a necessidade que cada ser humano tem para se comunicar e interagir dentro da sociedade em que está inserido. Dessa maneira, gênero textual e interação social estão interligados e cada um representa uma espécie de bússola ao outro, já que são mutuamente norteados. Afinal, “O gênero torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social” (MILLER, 1984, p. 24).

Além de sociais, os gêneros textuais são fenômenos históricos, haja vista que possuem vínculos com a sociedade, cultura e ideologia que os cercam e trazem consigo eventos que o designam.

Dizer que os gêneros são históricos equivale a admitir que eles surgem em determinados momentos na História da Humanidade. Contudo, no geral, não temos a história da maioria dos gêneros. J. Yates e W. J. Orlikowski (1992), por exemplo, analisaram o surgimento dos memorandos na virada do século XIX e mostraram como esses gêneros surgem numa relação muito estreita com mudanças institucionais, novas exigências e formas de relacionamento e novas tecnologias. Os gêneros virtuais prestam-se para um trabalho deste tipo porque são recentes, podendo-se reconstituir com facilidade sua história. Além disso, eles se situam num meio de extrema velocidade em relação a mudanças (MARCUSCHI, 2004, p. 15).

Como exemplo para o presente estudo, adota-se um gênero bastante antigo e fundamental a diversos momentos históricos da humanidade: a carta. Pode-se datar as primeiras aparições dos registros desse gênero textual juntamente com os contos populares e os mitos. Os reis do Oriente Médio escreviam cartas; quatro mil anos antes de Cristo, no Egito, notamos a presença de mensageiros de bilhetes escritos; e é possível citar a própria escritura sagrada – a Bíblia – em que nas escrituras Gregas Cristãs há 21 cartas que forneceram os necessários conselhos e encorajamento para seus destinatários. Vale mencionar que a primeira escritura literária produzida em terras brasileiras foi grafada na forma desse gênero textual: a famosa carta do escrivão Pero Vaz de Caminha ao Rei Dom Manoel, cujo objetivo era divulgar a “descoberta” das terras brasileiras. Nota-se, portanto, que o gênero carta, por possuir vínculos com a sociedade e cultura que o rodeou e por trazer com ele alguns eventos que marcaram seu ponto de partida, pode ser considerado um fenômeno social e histórico.

Embora sem pretensões de adentrar nos domínios da ideologia, cabe apontar que o caráter social dos gêneros textuais não permite que sejam dissociados de posicionamentos ideológicos, afinal,

[...] gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e se origina no processo da comunicação social ideológica (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200).

À ideologia associam-se questões como a da manutenção do poder por meio do domínio de dados gêneros textuais, pois “os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural” e “refletem estruturas de autoridade e relações de poder muito claras.” (MARCUSCHI, 2004, p. 16). Para Miller (1984, p. 71), o gênero está ligado ao poder que rege as instituições sociais. Como exemplo, cita que quem domina o gênero textual da vida acadêmica, com práticas sociais de lecionar, escrever teses, defender as teses, montar apresentações em slides e relacionar interações são os intelectuais: estudantes e professores. Do mesmo modo, exemplifica que quem domina de forma magistral o texto escrito jornalístico são os jornalistas, redatores e cronistas. Assim, “os gêneros são vistos como produtos das atividades sociais (...) e como ferramentas que permitem que as pessoas realizem ações de linguagem e participem de diferentes atividades sociais” (ARAÚJO, 2010, p. 46).

Em acréscimo, para Bazerman (2005), os gêneros textuais não são apenas formas estáticas e, sim, formas de viver e ser. Os gêneros, em geral, enquadram os seus usuários a uma ação social – eles instruem, o ambiente é de aprendizagem para todos. Também moldam os pensamentos que formamos e as comunicações que fazemos a partir do momento em que há interação. Os gêneros são os espaços onde o sentido é construído e “são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não-familiar” (BAZERMAN, 2005, p. 82).

A esses estudos com vistas a definições aprofundadas sobre os gêneros textuais, somam-se agora as pesquisas sobre os gêneros inseridos no meio digital, oriundos da inegável presença da tecnologia na sociedade contemporânea. Nesse viés, retomamos os avanços de pesquisas vanguardistas sobre o tema. Por exemplo, para Marcuschi (2004), os gêneros tecnológicos já não poderiam ser tidos como inéditos no momento em que produziu seu texto basilar sobre o assunto. Atualmente, no ano de 2019, tampouco se pode afirmar que sejam “emergentes”, como sugeriu o autor. Sendo assim, de maneira despretensiosa e com vistas meramente a alavancar novas reflexões, propõem-se aqui novas terminologias para os gêneros textuais digitais, a partir de agora chamados de “**gêneros do presente**”; bem como para os gêneros mais estabelecidos historicamente, comumente

tidos como mais estáveis e grafados em suporte papel na modalidade escrita, doravante “**gêneros tradicionais**”.

Comumente se entende que os gêneros do presente não sejam novos, mas adaptações, que, do mesmo modo, seriam “ações retóricas tipificadas baseadas em ações recorrentes”, de acordo com Miller (1984). Embora sejam bastante diferenciados em muitos aspectos de suas matrizes, a tabela abaixo aponta os gêneros textuais do presente e os gêneros tradicionais de que derivam:

Quadro 1 – Comparação entre gêneros associados

	GÊNEROS DO PRESENTE	GÊNEROS TRADICIONAIS
1	E-mail	Carta pessoal/ bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoas convidadas
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares
11	Endereço eletrônico	Endereço pessoal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas.

Fonte: Marcuschi (2004, p. 31).

De acordo com a tabela sugerida por Marcuschi (2004), não há gêneros puramente tecnológicos. No entanto, as suas características básicas são definidas pelo uso do computador e, adicionado a isso, pela utilização da internet.

A internet proporciona uma comunicação tão rápida e fluida que os gêneros do presente recebem uma linguagem escrita mais informal. Mesmo assim, não descaracterizam os gêneros já existentes ou os tornam menos convencionais, ou seja, não alteram a estrutura linguística. Então, o que muda? A grande mudança está na forma como os textos são escritos e lidos. Os gêneros do presente são produzidos usando eixos de ligação mais dinâmicos e precisam ser lidos do ponto de vista distinto dos outros gêneros, observando o sequenciamento de ideias, os elos de coesão e coerência, bem como as intenções do locutor.

Embora sejam aqui situados em classificação que os diferencia dos gêneros já existentes antes do advento da internet, deve-se refletir que os gêneros do presente, diagnosticados por Marcuschi (2004) como um fenômeno “recente”, dos quais se pode “reconstituir com facilidade sua história” e se situar “num meio de extrema velocidade em relação a mudanças”; devem ser igualmente tidos como um fenômeno social, histórico e ideológico, uma vez que trazem consigo expressões e recursos típicos da vida cultural dos seus usuários e refletem estruturas de autoridade e de poder.

Mais do que o domínio da modalidade escrita da língua ou de um registro linguístico de prestígio social, o bom uso dos gêneros do presente exige o letramento digital, motivo pelo qual se aborda esse tópico a seguir. Por isso, pode-se compreender que os gêneros do presente adicionam valores aos gêneros textuais tradicionais. Eles não são mais emergentes, pois estão inseridos do dia a dia convencional, intelectual, escolar, empresarial, dentre outros, há poucas décadas. Assim como os gêneros tradicionais, existentes há mais tempo, eles interagem socialmente, mas precisam ser lidos observando sua linearidade, ou seja, a sequência ou encadeamento de ideias, para que haja entendimento de significado. Os gêneros do presente não excluem os tradicionais, nem os substituem, apenas aditam, inovam e revigoram os outros gêneros tão bem utilizados por nossos estudantes que já se encontram inseridos no *cyberespaço*, em Português, “*ciberespaço*”.

O conceito de ciberespaço começa a se delinear no século passado, com as inovações tecnológicas como fotografia, tocador de discos de vinil, as câmeras filmadoras, dentre outras tecnologias de registro analógico que passavam a receber sinal de áudio e vídeo e traduzi-lo para pulsos eletrônicos. Com o tempo, com o surgimento de telefones sem fio, celulares, computadores e internet, o processo de tecnologia digital abriu um novo campo para descobertas a partir das quais surgiu o ambiente virtual, o espaço cibernético.

O espaço cibernético é um terreno onde está funcionando a humanidade, hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme, sobretudo no plano econômico e científico e, certamente, essa importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como na pedagogia, estética, arte e política. O espaço cibernético é a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores” (LÉVY, 1999, p. 29).

Para Lévy (1999), o espaço cibernético representa um estágio avançado de uma inteligência coletiva que se dá pela auto-organização social. Representa um espaço para comunicação que dá lugar a gêneros variados. Através desses espaços, as relações entre as pessoas e entre pessoas e tecnologia tem mudado.

Não há dúvidas de que o século XXI está marcado pela chegada de expressões tais como “ciberespaço” e “cibercultura”². O ciberespaço é um dos fenômenos mais recentes de nosso mundo moderno – é a convergência da cultura e da técnica em outros setores que fazem parte da vida contemporânea que estão cada vez mais sendo substituídos ou complementados pelas tecnologias digitais. O termo surgiu em 1984, com o autor de ficção científica Willian Gibson, em seu livro *Neuromancer*, e é utilizado para marcar um ambiente artificial onde navegam dados e relações sociais de forma indiscriminada. Para Gibson, ciberespaço é um espaço não físico, no qual uma insensatez consensual pode ser experimentada diariamente pelos usuários.

LETRAMENTO DIGITAL ADEQUADO À BNCC

Para se estudar os diversos gêneros textuais, recorre-se à Linguística em suas diversas correntes no Ensino Superior e à Gramática Normativa na educação básica. Além dessas, quando se trata de estudar os gêneros textuais digitais, é necessário considerar o “letramento digital”. Para Soares (2004), o surgimento do conceito de letramento está ligado ao de alfabetização, o que comumente leva à fusão desses dois processos, tidos como sinônimos. Contudo, a autora esclarece que essa fusão é equivocada.

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geográfica quanto socioeconômica e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation* (SOARES, 2004, p. 59).

Nesse mesmo sentido, Tfouni (1988) defende que o letramento é o confronto com a alfabetização, que está ligada a adquirir a escrita, habilidades para leitura e práticas da linguagem, enquanto o letramento está focado nos aspectos sócio-

² Com as formas de comunicação que se associam diretamente ao advento de gêneros que possam acolher as novas necessidades de intercâmbio na comunicação, a “cibercultura”, enquanto manifestação das tecnologias digitais e de seu desenvolvimento, representa elo de ligação, dispersão e intercâmbio de diversas formas de cultura que há pelo mundo. Toda a inteligência artificial – banco online, cartões virtuais, voto eletrônico, palmtops, inscrições/provas/cursos via rede, comunicação instantânea em massa etc. são provas de que a cibercultura é presente e veio para ficar. Com ela, vem a necessidade de letrar os nossos estudantes às novas exigências de mercado e, por conseguinte, aos novos gêneros textuais.

-históricos da aquisição da escrita. Ou seja, analisar, estudar, testar e catalogar o que acontece nas sociedades quando adotam certo tipo de escritura ou quando as trocam por práticas psicossociais – como é o caso de sociedades tais como os Incas que não desenvolveram um sistema próprio de escritura, embora fossem uma civilização avançada. Dessa maneira, letramento seria o impacto social da escrita, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16).

No entanto, para Magda Soares, o impacto social é apenas um dos componentes do letramento, pois “letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a leitura e/ou escrita é parte integrante da interação entre pessoas” (SOARES, 2004, p. 60). Sendo assim, para que um indivíduo se considere letrado, ele tem de dominar o código escrito e fazer uso de acordo com a exigência da sociedade, já que há necessidade de adaptações, inteligências múltiplas e adequações.

Para Yates (2000, p. 233), há um processo por ele denominado “radicalização do uso da escrita”. Esse processo deve-se em grande parte à chegada de novas tecnologias digitais, o que torna a nossa sociedade “textualizada”, ou seja, as pessoas (com destaque para os estudantes da educação básica) têm mais acesso aos textos e à escrita. Sim, é possível dizer que os estudantes dessa faixa etária, com o advento da internet, têm escrito mais e por mais tempo em comparação a algumas décadas atrás. Para adaptar-se ao mundo moderno, foi preciso desenvolver uma capacidade de comunicação única, com ênfase na escrita nas mídias sociais, que só existe dentro do campo cibernético. Não se trata mais de estudar gêneros textuais ligados apenas a uma produção escrita ou conversação tradicionais, mas gêneros híbridos, que contam com misturas de diversas semioses.

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá ‘maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais (MARCUSCHI, 2004, p. 13).

Para o sucesso da abordagem desses gêneros, cabe desenvolver as habilidades dos estudantes de serem bem-sucedidos tanto na compreensão e produção dos gêneros tradicionais, enquanto exigências para um bom desempenho na vida acadêmica; quanto na interpretação e realização dos gêneros do presente, normalmente escritos com as características da oralidade, para a manutenção

de sociabilidades por meio de mensagens instantâneas como as do *Whatsapp* e *Facebook*.

Com vistas a atender a essas demandas, elencaram-se as competências gerais, a partir das quais se inscrevem as habilidades específicas da BNCC. Assim, de acordo com a BNCC, uma competência é o resultado de aprendizagens que permitam utilizar o conhecimento em situações em que se necessita tomar decisões pertinentes. Em outras palavras, apenas a aprendizagem significativa pode de fato constituir uma competência³. Para tanto, a BNCC propõe que a escola trabalhe com gêneros textuais mais conhecidos pelos estudantes e, portanto, que se inserem na internet. Esses gêneros do presente devem ser aliados às aulas. Como estratégia, o professor pode trabalhar conteúdos já conhecidos ou familiarizados pelos estudantes e debater a linguagem utilizada por eles, dialogar sobre o modo como esses gêneros do presente são organizados e quais os princípios éticos envolvidos. Dependendo do contexto, pode-se também traçar táticas e possibilidades para que os estudantes, também, produzam textos desses gêneros do presente.

Acredita-se que a grande demanda do letramento extrapole a condição de interpretar as informações veiculadas digitalmente. A esse *download* de conteúdo deve-se somar a importância de lançar contribuições pessoais que implementem a rede de conhecimentos por meio da prática do *upload* de conteúdos.

LER E ESCREVER (N)OS/APESAR DOS GÊNEROS DO PRESENTE

A aplicação das modalidades escrita e oral nos gêneros do presente representa um conceito dicotômico e circular: ao mesmo tempo em que a linguagem escrita é permeada por marcas de oralidade no meio digital, ela representa a modalidade a que mais os estudantes estão expostos. Nota-se o entrecruzamento das modalidades escrita e oral da língua, como se houvesse uma fala por escrito. Diferente do que ocorria em passado recente, os estudantes não estão mais alheios ao universo da escrita fora da sala de aula. Atualmente, torna-se vital trabalhar também a oralidade em sala de aula, já que a comunicação escrita, motivada pelo uso de aplicativos como o *Whatsapp* e a permanência em frente às telas de celulares e *smartwatch* acaba por substituir a prática da oralidade.

³ A saber, as dez competências gerais da BNCC são, respectivamente, as seguintes na leitura pontual de Penido (2019): conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Cabe lembrar que oralidade e escrita são duas modalidades que permitem usos formais e informais. Diferente do que comumente se apregoa, não é apenas na modalidade escrita que se necessita cuidar do registro. Por vezes a formalidade faz-se necessária em gêneros orais, tais como em pregações ou apresentações faladas em eventos acadêmicos, como congressos, simpósios ou seminários. É fato que, como o estudante tem acesso aos registros informais da língua, com o uso pragmático e socialmente situado dos gêneros do presente, o acesso aos cânones literários permanece como encargo da escola, embora seu conteúdo possa ser disseminado com mais facilidade por meios multissemióticos.

O uso intenso da escrita nunca ocorreu tanto na história da humanidade. Esse fato sem precedentes traz um novo desafio às aulas do ensino de língua materna. Nesse contexto, cabe considerar diversas questões que visam à reflexão do docente de Língua Portuguesa. A saber: Em que medida a linguagem usada nos gêneros digitais pode ser tida como desvios à norma-padrão?; Como trabalhar a gramática normativa com os recursos dos gêneros digitais?; Como a gramática normativa pode ser trabalhada nesse contexto multimodal?; Ser poliglota em sua língua materna, como sugere Bechara, engloba também comunicar-se nos gêneros digitais de maneira fluente, sem o filtro das normas-padrão?; Cabe ao docente de Língua Portuguesa demonizar a escrita corrente dos gêneros digitais, corrigindo-a sem cessar?

Tantas questões comprovam os desafios do profissional em associar os gêneros do presente aos tradicionais no trabalho de ensino de padrões gramaticais, interpretação e produção de textos em língua materna. A isso soma-se a contraposição dos suportes e formas de escrita.

Para tratar do assunto, sem retornar aos primórdios da produção escrita, nota-se nos manuscritos a prática de empregar a redação como meio de comunicar assuntos cotidianos, a fim de transmiti-los a pessoas ausentes e, portanto, impossibilitadas da transmissão oral das informações. A propagação de conhecimento pelo meio escrito, com seu caráter perene, autorizava não apenas a transferência de ideias, mas proporcionava o arquivamento dos dizeres. Considerando a comunicação virtual como a atualização das antigas correspondências manuscritas, nota-se a existência de um longo processo de aperfeiçoamento tecnológico até a linguagem de programação nos padrões do famoso “www.” (World Wide Web), que possibilita os atuais posts e mensagens instantâneas. O imediatismo desses contatos virtuais não pressupõe rascunhos, nem necessita de outros meios para se realizar. Daí o fato de se afirmarem que a rede social tenha tornado obsoletas as formas de comunicação escrita de que derivou.

Contudo, nota-se que os gêneros textuais tradicionais não foram substituídos ou transformados em digitais. Eles continuam coexistindo. Do mesmo modo que a cultura manuscrita não deixou de existir com o advento da imprensa, os gêneros textuais/discursivos tidos como tradicionais permanecem na sociedade, embora com funções sociais mais específicas. O caráter socialmente demarcado de comunicações escritas em suporte papel é inegável. Seja com característica artesanal ou afetiva das cartas e bilhetes pessoais, seja a formalidade de ofícios e mandatos impressos que demandem um protocolo de recebimento, a comunicação deslocada do meio virtual exige um motivo especial. Por exemplo, costuma-se afirmar que receber uma carta manuscrita em época de WhatsApp tornou-se prova de amor e é sobre esse tópico que se abordará a seção subsequente.

ESCOLAS: INSTITUIÇÕES QUE APRENDEM

Haja vista que a revolução tecnológica expandiu as formas de comunicação, torna-se necessário compreender como essas transformações repercutem nas relações interpessoais na sociedade contemporânea, sobretudo dentro da sala de aula, na educação básica.

Ao se estudar a história da escrita, constata-se que, desde a invenção do alfabeto, as mudanças e diversificações têm se mostrado crescentes. Os ambientes linguísticos e seus gêneros textuais têm evoluído gradual e proporcionalmente à necessidade de adaptação à chegada da internet, ao espaço digital, às redes sociais, à comunicação mais do que rápida, instantânea. A transformação é tão acelerada que até o correio eletrônico, que há pouco tempo mostrava-se tão atual, agora já se torna “o avô” do “WhatsApp” que, por sua vez, deixa os SMS fora da linha do tempo, esquecidos e em desuso. Sim, pode-se dizer que o gênero do presente *e-mail* já não se revela tão adequado ao mundo moderno, pois precisa de respostas céleres e práticas.

A chegada dos atuais adolescentes ao “ciberespaço” trouxe a constatação de que se adaptar aos novos gêneros é preciso para que suas finalidades comunicativas sejam inseridas dentro desse novo contexto. Para tanto, torna-se mandatório rever e adaptar a comunicação oral e escrita e, sobretudo, adicionar novos significados aos signos linguísticos inseridos nesse contexto, tais como onomatopeias, ruídos, “emojicons” e “gifs”. Afinal, são esses signos que tornam a comunicação mais fluida e, de maneira indissociável, imprimem ao texto digital aspectos de menor formalidade. Nesse sentido, listam-se a seguir alguns gêneros do presente que derivam de um tradicional e vêm se estabelecendo:

Quadro 2 – Gêneros emergentes

Trailer honesto	Videoclipe que anuncia um filme para leigos ou fãs. Diferente dos trailers convencionais, em que a produção é por meio da indústria, o trailer honesto é feito por telespectadores que comentam as cenas e seus pontos negativos.
E-zine	Fanzine distribuído por e-mail, site ou canal web. A estrutura é parecida com uma revista periódica ou temática.
Gameplay	Vídeo com orientações para os internautas aprenderem as técnicas ou macetes de um jogo. Geralmente, um ou dois jogadores explorando um jogo e interagindo em todos os recursos, fases e temas do jogo em questão.
Detonado	Parecido com o gameplay. A diferença que se dá é que no “detonado” o jogador mostra passo a passo como vencer as fases do jogo. Há a presença de legenda e capturas de tela.
Pastiche	Texto literário escrito a partir de outro de um escritor consagrado e seguindo o mesmo estilo. Não é plágio, tampouco paródia, pois a intenção do autor não é de satirizar.
Ciberpoema	Poemas construídos digitalmente com animações e interações de quem os leem. Há a possibilidade da convergência de texto, som e imagem.

Fonte: Elaboração própria.

Não podemos negar que o ciberespaço representa o local, embora não físico, onde os estudantes do ensino básico estão inseridos. Nesse espaço, eles interagem, dão extrema importância a esta interação e se desenvolvem em compartilhamentos pedagógicos, artísticos, estéticos e políticos. Nesse contexto, torna-se evidente que a escola precisa adaptar-se às novas tecnologias, mas, acima disso, necessita que seus gestores e professores passem a ver as novas formas de comunicação sem preconceito. Assim, a educação e a sala de aula precisam demonstrar inovações disruptivas⁴, de modo a romper com antigos paradigmas de que a aula boa deve ser apoiada unicamente nos gêneros tradicionais. Ao mesmo tempo,

⁴ Nos dias atuais, para que uma empresa tenha sucesso, incluso a escola, é preciso que ela seja uma organização de aprendizagem, ou seja, um lugar onde as pessoas sintam que estão aprendendo, crescendo e se desenvolvendo. Terão de sentir que hoje houve um progresso em relação à ontem, amanhã deverão ver que progrediram em relação à hoje. Todos têm de perceber que estão aprendendo, crescendo. Afinal, “é preciso destruir a ilusão de que o mundo é formado por forças separadas, não relacionadas entre si. Livrando-nos dessa ilusão, podemos então formar “organizações de aprendizagem.” (SENGE, 1994).

torna-se inviável partir para o extremo oposto, com a crença de que apenas a tecnologia pode suprir lacunas de aprendizagem. Nesse sentido, sugere-se o uso equilibrado e refletido sobre ambos os gêneros textuais.

A sincronicidade da comunicação é um aspecto que alterou definitivamente as relações humanas, sobretudo as práticas sociais em sala de aula. Com tal tecnologia, a escola deve encarar os gêneros de comunicação como algo a ser inovado de forma disruptiva⁵. Deve-se pensar em como trabalhar os diversos gêneros textuais, sobretudo os do presente, de forma inovadora.

Partindo-se do pressuposto de que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita” (MARCUSCHI, 2004, p. 18), justifica-se a direta e necessária conexão dos gêneros digitais e as aulas de Língua Portuguesa. Na contramão disso, parte dos colégios ainda desautoriza o uso dos celulares com função pedagógica em aulas.

A fim de promover a aprendizagem significativa, nós, enquanto professoras de frentes distintas⁶ da disciplina de língua portuguesa dos nonos anos do ensino fundamental (anos finais), tratamos do gênero tradicional carta em contraposição ao gênero do presente mensagem instantânea. Nesse contexto, destaca-se uma carta de amor manuscrita, recebida por uma aluna e por ela levada à aula como exemplo do gênero, cita o gênero digital dos posts em redes sociais, conforme imagem apresentada no anexo I. Ao usar um gênero menos corriqueiro para demonstrar seu amor pela namorada, o autor da carta menciona os gêneros digitais como corriqueiros, por meio dos quais ele acompanha as postagens de sua namorada com um sorriso após cada notificação recebida. Diante disso, destaca-se o fato de ele servir-se do gênero carta em suporte papel de maneira estratégica, em detrimento dos gêneros digitais mais práticos e acessíveis, o que reitera as valorações atribuídas aos diferentes gêneros pelos informantes da mesma faixa etária.

Lançamos aos estudantes uma reflexão metalinguística acerca dos gêneros digitais a partir de uma questão aberta: “Quais são as diferenças entre a carta de

⁵ Clayton Christensen, professor de Administração na Harvard Business School, conhecido pelo seu estudo de inovar dentro de grandes empresas, em seu livro “O Dilema da Inovação”, indicou dois tipos destas inovações – a sustentadora e a disruptiva. O primeiro tipo trata da inovação por criar um produto original e melhor do que o primeiro, ou prestar um serviço melhor do que o anterior. O segundo tipo de inovação, a disruptiva, consiste em melhorar um produto cujo mercado considera ruim. Muitas empresas, após avaliações dos clientes, buscam aperfeiçoar produtos ou serviços, antes considerados fracassados, e têm obtido êxito.

⁶ A Professora Aline Abreu ministra aulas de Gramática e Interpretação de Texto, ficando à frente de Produção de Textos sob responsabilidade da Professora Renata Munhoz.

amor escrita em papel e em gêneros digitais, como WhatsApp, e-mails, mensagens instantâneas inbox e posts?” Após discussão oral sobre a questão dos gêneros e, sobretudo, do trabalho de todo o bimestre sobre o tema do amor passionai, conforme proposto pelo livro didático adotado para a disciplina⁷, recebemos as produções textuais produzidas individualmente em resposta à pergunta norteadora.

A amostragem consiste em três classes de nonos anos, totalizando 84 estudantes. Desse universo de entrevistados por meio da questão aberta supracitada, encontrou-se a opinião homogênea de que as cartas produzidas em suporte papel são superiores às mensagens enviadas em meio digital com a mesma intenção. Apesar da concordância geral, os argumentos empregados como justificativa são diversos, conforme elencado a seguir.

Tendo em vista a quantidade de respostas, a ideia mais reiterada foi a de que a carta em papel tem o poder de transmitir ao interlocutor valor emocional maior do que mensagens digitais. Isso porque se revela mais genuína do ponto de vista da demonstração dos sentimentos e é, por conseguinte, mais romântica à medida que demonstra mais o afeto e o carinho do(a) redator(a).

De maneira intuitiva, remeteram em segundo lugar à tradição epistolar ao afirmarem que a carta em papel é mais antiga e, portanto, mais bem estruturada enquanto gênero. Nesse sentido, vale salientar que a mobilidade dos gêneros digitais devida aos fatores inerentes à multimodalidade são tidos como negativos e prejudiciais à comunicação efetiva com o(a) namorado(a).

Outro ponto de bastante destaque a favor do gênero em papel foi o de as cartas permitirem customização. Afirmou-se que a beleza estética do produto final revela o esmero do autor e, portanto, o seu interesse no interlocutor. Dessa forma, aspectos como ilustrações e caligrafia bem trabalhada denotam o capricho em busca de um produto personalizado e único.

Um aspecto bastante mencionado também foi acerca do valor material das cartas em papel e sua perenidade. Afirmou-se que as mensagens em gêneros digitais se revelam mais casuais por entregarem, de maneira abstrata ao interlocutor, apenas palavras desvinculadas de um suporte específico para aquela dada mensagem. Ademais, as cartas são tidas como mais perenes por sua facilidade em serem guardadas fisicamente, sem a necessidade de um suporte tecnológico para acessá-las no futuro. Citou-se que para se resgatar uma mensagem digital depois de um tempo, seria necessário acessar a nuvem e ter a senha do usuário, ou pesquisar em uma dada rede social. Essa busca intencional quebraria o

⁷ Trata-se do livro didático de CEREJA e VIANNA (2018).

encanto do reencontro fortuito com antiga missiva, o que ocorreria se estivesse guardada em uma caixa física, por exemplo.

Outro ponto notável foi a carta em papel revelar mais dedicação do produtor por demandar mais tempo. Ao sugerir que uma carta manuscrita indica que seu autor tenha dedicado parte do seu dia para isso, demonstra-se o posicionamento compartilhado de que o automatismo das mensagens instantâneas e posts não exige preparação e/ou planejamento, fluindo de maneira pouco reflexiva e despreocupada.

Com a mesma quantidade de opiniões, estão os três tópicos a seguir:

O de que há maior felicidade de se receber uma correspondência em papel, pois demanda abrir um envelope e/ou desdobrar a(s) página(s). A isso contrapõe-se o instantâneo clicar em uma notificação na tela do celular;

O fato de as mensagens digitais terem caráter impessoal por serem apenas digitadas. Nesse sentido, sugere-se que poderiam ser feitas por robôs ou que a pessoa não se deu ao trabalho de pensar em um texto, mas apenas copiar e colar enunciados. Valoriza-se, assim, o caráter “artesanal” de uma produção manuscrita;

E, por fim, os gêneros digitais serem mais informais, com abreviaturas, por exemplo, e vocabulário menos selecionado. Afirma-se, inclusive, que usar a língua de maneira mais formal e “correta”, desvinculada do que normalmente se produz no meio virtual, causaria estranhamento ao interlocutor ou aos outros usuários da dada rede social.

Assim, o tópico da linguagem, que em nossa opinião seria um dos mais apontados como diferença pelos estudantes, foi, na verdade, um dos que menos apontou ocorrências. As poucas asserções sobre esse tópico ultrapassam o uso da língua enquanto ferramenta comunicativa para adentrarem à esfera da manutenção do *ethos* autoral. Com isso, o autor, mesmo cômico das normas gramaticais, optaria deliberadamente por registros menos cultos, que o mantivessem adequado à dada comunidade virtual.

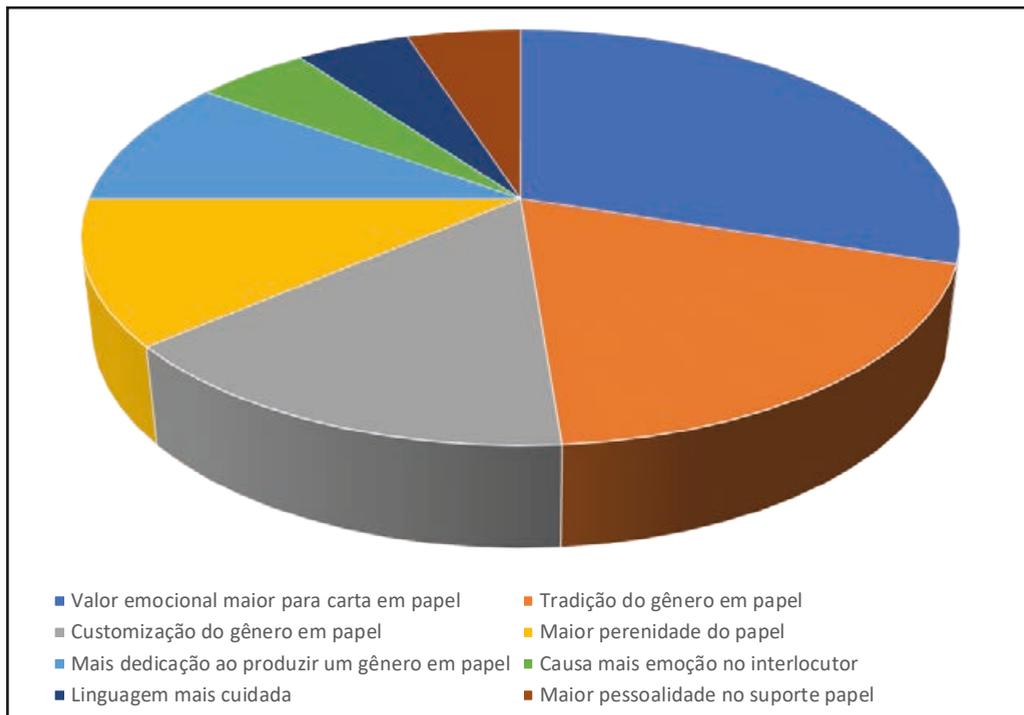
Além dessas, de maneira menos representativa numericamente, mas reveladora, mencionam-se a opiniões de que cartas manuscritas são raras atualmente e representam uma maneira mais privativa de interagir. Ademais, mencionou-se que em gêneros digitais é mais difícil manter o anonimato, haja vista a obrigatoriedade de identificação por login e senha ou, em última instância, pelo IP do aparelho eletrônico.

Interessante ressaltar que os gêneros digitais, por serem tão próximos da realidade dos estudantes, foram tidos como formas simplistas de se comunicar,

dada a sua rapidez e praticidade. Afirmou-se que não exigem esforço físico ou intelectual ao serem produzidos. Outro aspecto digno de menção foi também o de que as mensagens eletrônicas têm menor capacidade de exprimirem sentimentos mais profundos como o amor passional, pois são feitas para traduzirem sensações do momento específico da produção.

Pela soma das respostas que mencionaram cada um dos tópicos, obteve-se, pois, a seguinte percentagem:

Gráfico 1 – Diferenças entre o suporte papel e o digital



Fonte: Elaboração própria.

De maneira surpreendente, nenhum dos informantes definiu os gêneros digitais como superiores à carta. Assim, revela-se que, diferente do que as gerações anteriores preveem, os nativos digitais consideram os gêneros tradicionais como superiores por todos os motivos citados, mormente pela instabilidade dos gêneros do presente.

O contato excessivo do nativo digital com os gêneros do presente faz com que sua visão acerca deles seja deveras simplificada, definindo-os como os gêneros em que não se demanda trabalho e se faz rápido. Em contrapartida, o

pouco contato dos estudantes com gêneros textuais tradicionais faz com que esses sejam mais valorizados.

Como os próprios estudantes preveem, os gêneros tradicionais demandam produção consciente tanto em relação ao formato do texto quanto ao uso da linguagem. Desta maneira, as instituições escolares precisam de fato aprender que o protagonismo dos estudantes precisa ser levado em consideração para que de fato ocorra a aprendizagem significativa. Considerar os conhecimentos prévios dos estudantes é essencial, mas não deve significar que o planejamento das aulas possa limitar-se a esses conhecimentos, tampouco limitar as práticas da sala de aula aos gêneros já dominados pelo alunado. Torna-se, pois, indispensável que os estudantes dominem de fato os gêneros do presente por meio do indispensável letramento digital, e que, indissociavelmente, aprendam a interpretar e produzir os tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem precedentes diretos na história quanto à rapidez e interatividade de comunicação, os gêneros do presente devem ser trabalhados como ferramentas essenciais ao momento histórico em que vivemos. Afinal, não é possível assegurar o que ocorrerá nos anos vindouros: se tais gêneros tornar-se-ão obsoletos a exemplo de outras plataformas como *ICQ* ou *Orkut*; se continuarão a imperar soberanos para a comunicação interpessoal; ou, ainda, se serão aprimorados com novas funções e possibilidades.

Embora sem a certeza do futuro, infere-se que os gêneros do presente representam realidade a ser de fato trabalhada em sala de aula: não de maneira isolada e estanque como podem sugerir leituras mais apressadas da BNCC, mas em concomitância com os gêneros textuais tradicionais. Afinal, a exemplo da cultura manuscrita, que coexistiu com a imprensa, muito embora sendo usada para fins mais específicos, reitera-se que os gêneros tradicionais não devam ser tidos como obsoletos se comparados aos do presente. Acredita-se, pois, em última instância, que a cultura digital deva ter peso relativo, enquanto ferramenta capaz de conduzir à aquisição da primeira competência geral da BNCC, a da aquisição de conhecimentos historicamente construídos, mas, sobretudo, capaz de desenvolver nos estudantes brasileiros a valorização da diversidade, do autoconhecimento e da empatia, previstos nas competências seguintes, para que se atinja de fato “a formação humana integral”, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Diante do exposto, sugere-se que a implementação da BNCC em cada currículo deva adequar-se à realidade circunstante com mais ou menos contato dos estudantes aos gêneros do presente, conforme previsto pelo próprio documento. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa devem trabalhar seus conteúdos canônicos de maneira a permitir que tanto a prática metodológica quanto os objetos de estudos sejam perpassados pela cultura digital. Contudo, sem escala de valoração, apenas considerando a adequação e aplicabilidade ao contexto de uso, devem-se empregar tanto os gêneros tradicionais quanto os do presente, de acordo com a necessidade do alunado, seja como conhecimento prévio àqueles inseridos no universo digital, seja como tópico ser aprimorado aos ainda distanciados da inclusão digital.

Dessa forma, torna-se fundamental que os professores trabalhem os gêneros digitais, tal como prevê a BNCC, mas que, sobretudo, deem ênfase à ressignificação desses gêneros para atividades cotidianas. Os aspectos pragmáticos destacam-se e superam gêneros textuais que tinham como suporte essencial os suportes cartáceos. Torna-se necessário, nesse cenário, direcionar o estudante a agir de fato com protagonismo, passando do papel de mero receptor e consumidor dos conteúdos transmitidos por esses gêneros à postura de protagonismo. Isso é, para que o estudante atue de modo a produzir também seus próprios enunciados digitais, se possível com a autonomia e a criatividade capazes de criar conteúdos originais.

Insistimos que a originalidade é ponto crucial de um tempo em que a quantidade de informações e a rapidez de propagação dos conteúdos parece demonstrar que todo o possível já foi feito/dito. Nesse sentido, sugerimos que habilitar o estudante a fazer também *upload*, ao invés de apenas *download* de informações, seja um dos grandes desafios dos educadores atuais. Desafio esse que consiste sobretudo em transpor preconceitos como o fato de os gêneros textuais serem tidos como formatos engessados que cerceiam a produção criativa; a desvalorização de variantes linguísticas e a sobreposição do ensino de gramática como centro da aula e não a produção/reescrita de textos com vistas a implementar a comunicação efetiva dos discentes.

O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS ASSOCIADO AOS MULTILETRAMENTOS A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR ANIMAÇÕES EM *STOP MOTION* NA ESCOLA

*Fabiana Santos de Sousa Matos
Isabel Cristina Michelan de Azevedo*

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma análise discursiva e multisemiótica de cinco curtas-metragens que foram produzidos a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão, e realizada em uma turma de 8º ano de uma escola da rede estadual do interior de Sergipe.

Essa proposta didática foi planejada a partir da observação das dificuldades dos estudantes na produção de narrativas de memória, logo, inicialmente, o trabalho tinha como objetivo orientá-los a construir textos escritos com adequação discursiva e que fizesse sentido para a sociedade local. Isso porque o projeto de trabalho previa uma segunda etapa de produção: a recriação da história em um contexto de produção tecnológica, uma vez que seriam produzidas animações em *stop motion*, que pudessem ser apresentadas para a comunidade escolar.

Associar a produção textual a um tipo de produção multisemiótica pretendia favorecer as práticas de multiletramentos em sala de aula, pois entendemos que o uso das tecnologias em práticas escolares aprimora a compreensão dos

impactos da multiplicidade de linguagens que permeia o mundo contemporâneo. Também admitimos ser cada vez mais relevante ter agilidade para lidar com essas linguagens e saber interpretar as características que interferem em sua produção e os efeitos que podem causar nas pessoas que entram em contato com os variados artefatos culturais.

A criação das animações, em curtas-metragens, por meio da técnica *stop motion*, é uma produção audiovisual constituída por várias semioses, que precisam ser articuladas pelo produtor que irá selecionar linguagens e discursos em sua composição. Nesse tipo de prática de linguagem, a professora e os estudantes se envolveram em um processo de ensino e aprendizagem que foi além da escrita manual, restrita à linguagem verbal, para que fosse possível produzir sentidos, a partir da produção de um gênero discursivo adaptado a uma animação, o que permitiu integrar áudios, vídeos, fotografias, entre outras formas de registro que fazem parte do atual contexto social.

Ressaltamos que a opção por desenvolver uma proposta didática com esse perfil não parte somente de um interesse pessoal ou profissional, mas da compreensão de que as atividades de multiletramentos são importantes para a prática escolar (ROJO, 2012), visto possibilitar aos estudantes novas relações com as produções culturais que circulam em sociedade. Consequentemente, o nosso objetivo pedagógico não era somente ultrapassar os limites da alfabetização – tomada como o termo que se refere ao domínio do código escrito de uma língua natural –, mas renovar e reinventar a prática docente com o uso de diferentes mídias em sala de aula, visando a promover a interação pela linguagem com base na multiplicidade de signos a favor da produção de sentidos.

A proposta didática que serve de base para este texto está embasada, então, na concepção de que os usos da linguagem em sala de aula vinculam-se às práticas realizadas na vida cotidiana, além de servirem como instrumento para o aprendizado dos saberes científicos. Também nos apoiamos na concepção de que a produção de sentidos é sempre um processo dialógico e interacional, como propôs Volóchinov (2017) e o Círculo de Bakhtin, o que motivou a organização de uma intervenção pedagógica que compreende a escrita como um processo, isto é, uma metodologia de produção que segue as etapas de planejamento, revisão e reescrita em relação ao texto até se chegar ao produto final, como descreve Passarelli (2012).

Em particular, a atividade de produção de animações permite lidar com os objetos da experiência humana, entendidos como elementos social, histórica e culturalmente significativos, que permitem a integração entre objeto ↔ atividade

de ↔ sujeito, tal como explicou Vygotsky (1978). Ao lidar com as ferramentas materiais, que servem como condutores das interferências humanas sobre os objetos de atividade, orientadas por valores sociais, os estudantes ampliam as funções mentais superiores. Assim, em nosso modo de ver, o uso de instrumentos materiais desenvolve, simultaneamente, as ferramentas psicológicas que facilitam o desenvolvimento das formas superiores de memória, atenção e tomada de decisão (KOZULIN, 2013).

Então, ao transformar a narrativa escrita em um curta-metragem, por meio da técnica *stop motion*, foi necessário fazer reescritas que possuem nomenclaturas próprias – *storylines* e sinopses – que fizeram parte do processo de adaptação de uma narrativa escrita para outra (visual e artística). As *storylines* são utilizadas em variadas experiências de entretenimento, como desenhos animados, jogos de ação, simulações de realidade virtual, RPG on-line etc., e servem para estabelecer o caminho que o enredo irá seguir. As animações em *stop motion* foram trabalhadas de acordo com as regras do entretenimento tradicional, ou seja, as histórias são lineares, seguem uma orientação reta e única, tal como observamos na ficção impressa, em filmes e em algumas peças de teatro, não são, portanto, interativas. Isso porque “[...] trabalhos interativos [...] são sempre não-lineares. Mesmo quando os trabalhos interativos incluem um enredo central, os jogadores ou usuários podem tecer um caminho variado por meio do material, interagindo com ele de uma maneira altamente fluida” (MILLER, 2004, p. 11, tradução nossa)¹.

A escolha por um caminho tradicional – que segue uma sequência lógica, fixa e progressiva – possibilitou configurar um material completo, mesmo havendo desconhecimento acerca das características específicas da técnica do *stop motion* por parte da professora e dos estudantes.

Em nosso modo de ver, uma abordagem de ensino pautada nessa concepção, embora não seja um trabalho interativo, como define a literatura da área de entretenimento, promoveu atividades dialógicas e interativas na escola, uma vez que os estudantes se transformaram em bons escritores, sujeitos ativos, produtores de cenários, pesquisadores de recursos, colegas colaborativos etc. durante o período de produção textual e audiovisual e mesmo depois desse tempo. Essas atividades aconteceram de forma processual, sistemática, metodológica e progressiva, tendo em vista que, segundo Passarelli (2012), escrever é uma atividade

¹ No original: “Interactive works [...] are always nonlinear. Even when interactive works include a central storyline, players or users can weave a varied path through the material, interacting with it in a highly fluid manner” (MILLER, 2004, p. 11).

cognitiva e social que precisa ser aprendida e pode ser estimulada por práticas pedagógicas específicas.

A proposta que passaremos a descrever decorre de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), realizada no período de 2016 a 2018, tem caráter educacional e social, que permitiu à professora/pesquisadora investigar a própria prática docente de forma reflexiva e cooperativa. E, para compartilhar essa proposta, este capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, apresenta-se uma abordagem sobre a teoria dos multiletramentos e como foi colocada a serviço do ensino de produção de textos representativos do gênero discursivo narrativas de memória e de animações em *stop motion*; na segunda, serão apresentadas algumas características da técnica *stop motion* e o gênero curta-metragem; na terceira, será descrito o processo de adaptação das narrativas escritas para o curta-metragem e, por fim, serão tecidas as considerações finais.

RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E DE ANIMAÇÕES EM *STOP MOTION* E OS MULTILETRAMENTOS

Ao refletir acerca da importância da pedagogia dos multiletramentos na escola, Rojo (2012, p. 11) faz algumas indagações: “Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o pluri-linguismo, para a multisssemiose e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?” Esses questionamentos e outros que formulamos ao longo da disciplina “Gêneros discursivos, gêneros textuais e práticas sociais”, que consta no Programa do Profletras, provocaram preocupação com nossas práticas docentes e nos levam a pensar em meios para transformar as práticas escolares com base na implantação de uma cultura de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, capaz de criar novos sentidos em uma sociedade hipermultimodal e em constante transformação.

Nesse contexto, a tecnologia passa a ser integrada ao contexto escolar por meio da potencialização de recursos didáticos, do uso das mídias, dos suportes e dos ambientes virtuais, o que permite abrir espaço para diferentes práticas de linguagem sociais, entre as quais se destacam as que estão associadas aos gêneros discursivos que estimulam a produção de variadas modalidades.

Com a incorporação de distintos modos semióticos na construção de um gênero discursivo, as práticas de letramento passam a potencializar a divulgação dos diversos textos, a circulação deles em ambientes externos à escola e de promover, não só os letramentos, mas também os multiletramentos, o que se torna

necessário, tendo em vista a contínua transformação das formas de linguagem em função da crescente progressão tecnológica.

Assim, para nós, tornou-se imprescindível desenvolver os multiletramentos, que abarcam a modalidade verbal e outros recursos semióticos, como imagens, sons, cores, entre outros. Muitos gêneros discursivos, constituídos nos séculos XX e XXI, exigem dos sujeitos frequente atualização e o desenvolvimento de novos letramentos, pois os diversos recursos tecnológicos, entre eles os digitais, próprios da sociedade atual, sobretudo urbana, tornam-se cada vez mais complexos. Além disso, tais gêneros influenciam os usos da linguagem por sujeitos de diferentes idades, o que demanda de cada um ter condições para interagir nas práticas sociais contemporâneas.

Essa realidade requer dos sujeitos a capacidade de interpretação de significados e sentidos, bem como a análise das condições para a produção de materiais marcados pela multiplicidade de recursos. Conseqüentemente, devido ao fato de os gêneros multissemióticos requererem inovações na metodologia de ensino de língua portuguesa, consideramos que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem ampliado os modos de interação na sociedade e os de expressão, o que tem provocado o contexto educacional a alterar as práticas escolares.

Complementar a essa ideia, destacamos que o ensino de língua precisa priorizar uma visão ampla, dinâmica e funcional, em pleno diálogo com o contexto real e as interações sociais, pois “[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2016, p. 20). Dessa maneira, assumimos que é por meio do diálogo – que se realiza pela linguagem, mesmo quando não há interação face a face, quando estamos em posição de compreensão responsiva (BAKHTIN, 2011) e formulamos réplicas com nossas palavras – que são estabelecidas relações dialógicas entre os sujeitos, o que permite criar um novo dizer, e novos enunciados são produzidos.

Ao adotar essa concepção na escola, as aulas passam a ser mais interativas, pois há colaboração o tempo todo. A linguagem se torna meio para agir com o outro, há influência recíproca e, assim, a comunicação é percebida como um processo no qual as pessoas envolvidas procuram negociar sentidos e partilhar significados.

No entanto, para que isso aconteça sistematicamente, sugerimos que as práticas de linguagem estejam relacionadas aos contextos sociais aos quais estão associadas, uma vez que a sociedade contemporânea se transforma continuamente. Assim, uma proposta pedagógica que utilize a linguagem empregada em

práticas diárias, atrelada às tecnologias de informação e comunicação, torna-se relevante por haver a inclusão do estudante no contexto social local e também mundial. Isso ainda possibilita colaborar com o desenvolvimento da autonomia discente, por proporcionar a realização de um processo de ensino-aprendizagem interativo, no qual os estudantes possam ser sujeitos criativos, inovadores e colaborativos (tanto entre eles quanto com os professores).

Neste contexto, Rojo e Moura (2012) convidam professores a aceitarem o desafio de desenvolver em sala de aula experiências e protótipos didáticos inovadores no ensino de língua portuguesa, visando ao desenvolvimento do letramento crítico. Para nós, quando isso é efetivamente reconhecido, a escrita torna-se uma atividade fundamental na vida social dos estudantes, pois serve de ferramenta para o exercício da cidadania.

No novo cenário que se apresenta às escolas, particularmente no século XXI, propomos como critério de ação docente planejar práticas pedagógicas que estabeleçam relações com a realidade dos estudantes, visto que a sociedade está sendo renovada e re-semiotizada continuamente, por meio da maior facilidade de articulação dos valores sociais e do uso de variadas tecnologias, o que, em nosso modo de ver, promove a consecução da pedagogia dos multiletramentos.

O CURTA-METRAGEM E A TÉCNICA *STOP MOTION*

O curta-metragem é um gênero que possui a peculiaridade de dispor de um número reduzido de personagens e diálogos, há condensação da narrativa, da linguagem, da ação e do tempo de história – normalmente linear –, embora seja imprescindível verossimilhança com a realidade, entre outras características. Além disso, possibilita vincular conteúdos culturais a valores educativos, por isso o curta é considerado “uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem” (ALCÂNTARA, 2014, p. 17).

A gravação pode acontecer por meio de distintas técnicas, dentre elas o *stop motion*, a qual de acordo com Kaminski (2010), é uma técnica cinematográfica simples, de baixo custo. Essa é uma técnica de animação na qual o animador trabalha fotografando objetos e, entre um fotograma e outro, o animador muda a posição do objeto da forma mais minuciosa possível, para que o filme dê a ilusão de que o objeto está se movimentando (deve-se projetar a animação a 24 fotogramas por segundo). Isso normalmente é realizado profissionalmente, contudo, a animação pode apresentar resultados satisfatórios mesmo quando são projetadas de 12 a 15 fotogramas por segundo, o que poderá ser constatado na execução do

projeto realizado com estudantes de educação básica. Ressaltamos, contudo, que o professor não precisa ficar preso ao mínimo sugerido por Kaminski (2010), pois, como se trata de produções amadoras, concretizadas no espaço escolar, não se deve exigir que as imagens sejam tão fluidas quanto nos trabalhos profissionais, visto que pode ser grande a demanda de tempo de produção.

Para entendermos, ainda que sinteticamente, a origem do *stop motion*, vale a pena ressaltar que o nascimento do cinema impulsionou o desenvolvimento de novas técnicas de animação, bem como sua maior propagação. Desde 1894 a 1895, as experiências de ilusão no cinema se tornaram mais populares, especialmente com a técnica de desligar a câmera, mexer na cena e religá-la. Com o passar do tempo, a população passou a conhecer os segredos existentes por trás das câmeras. Nesse contexto, os produtores se viram obrigados a aprimorar as narrativas, os roteiros, a questão estética e a coerência dos efeitos especiais com a história (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, as imagens foram ficando mais fluidas e com qualidade poética. Esse processo se tornou ainda mais intenso com o surgimento de profissionais especializados nas diversas áreas de produção, fato que começou pouco antes do início da Primeira Guerra Mundial, quando surgem os primeiros estúdios de animação.

Segundo Oliveira (2010), aqueles que utilizaram a técnica de *stop motion* se limitaram a produções independentes com bonecos de pano ou argila, sobre armação de arame, entretanto, com a especialização, as ações ganharam profissionalismo. Atualmente, para as produções, são utilizados os mais variados tipos de materiais na confecção dos bonecos, contudo, o princípio sempre é o mesmo, ou seja, captação de um fotograma, movimentação do boneco ou objeto e captação de outro fotograma, seguindo a rotina até chegar ao final do movimento desejado.

Ao considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, optamos por usar a técnica de maneira simplificada, o que também permitiu barateá-la da melhor forma possível. Assim, as animações utilizando o *stop motion* foram criadas utilizando fotogramas produzidos a partir de recortes, massinhas, arames, bonecos, entre outros materiais e objetos. Como algumas características são essenciais para que uma animação seja considerada *stop motion*, recorreremos às orientações de Oliveira (2010, p. 55):

- A animação em *stop motion* deve ocorrer por intermédio da manipulação direta dos objetos durante a captação das imagens, e sempre respeitando o artifício do quadro a quadro [...].

- A relação de tempo apresentada pela animação sempre será uma simulação do tempo real, [...] já que ele é estabelecido pelo animador durante a captação das imagens.
- Não são considerados como *stop motion* movimentos conseguidos por intermédio da manipulação de grafismo ou manchas, mesmo que esses estejam impressos em objetos tridimensionais, a menos que os próprios objetos tridimensionais atuem diretamente no movimento através de um movimento sincronizado.

Essas características estão sendo facilitadas pelas ferramentas digitais que agilizam o processo de produção e melhoram o acabamento das animações, visto que até mesmo as artesanais podem sofrer interferências de *softwares* na finalização.

No início das animações raramente havia movimento de boca ou expressões bem elaboradas na animação de bonecos, tendo em vista que os materiais e as ferramentas para sua produção eram bem rudimentares. O uso da plastilina (massa a base de óleo e cargas minerais) foi um dos fatores que influenciou o aperfeiçoamento da técnica e, atualmente, existe uma variedade de materiais disponíveis no mercado: borracha de látex, espuma de látex, espuma de poliuretano e o silicone (OLIVEIRA, 2010). Os estudantes precisaram entender isso e optar por alternativas que atendessem aos objetivos da produção, mas que fossem acessíveis em função das dificuldades técnicas.

Oliveira (2010, p. 58) também explica que além das personagens de massa de modelar ou borracha, a técnica de *stop motion* pode ser conseguida com o uso de recortes de papel, plástico, ímãs ou outro tipo de suporte plano. Em alguns casos, o animador prepara uma estrutura para fixar as peças e produz o movimento manipulando as mesmas sobre um cenário. Ainda existe o tipo de animação produzida com objetos soltos sobre uma superfície. Nesse caso, o animador manipula os objetos formando imagens, que podem ser facilmente reorganizadas e convertidas em outras imagens ou simplesmente serem usadas para elaborar movimentos contínuos.

A técnica de *stop motion* pode ser desenvolvida na forma de desenho animado ou fotografias tridimensionais, e o computador pode ser utilizado no processo de finalização das animações, por meio da utilização de *software* de tratamento de imagens, utilizados para deixar personagens erguidos durante a gravação (OLIVEIRA, 2010).

Não poderíamos deixar de enfatizar que a produção do curta-metragem é uma adaptação de uma narrativa escrita, pois, conforme Balogh (2014 apud

BENICÁ, 2016, p. 74), “a adaptação para qualquer outro meio de comunicação pressupõe alterações para que a produção seja condizente com o meio e com o público que se busca atingir”. Desse modo, ao adaptar uma narrativa escrita para a linguagem visual, os discentes realizaram as alterações necessárias para tornar a produção do curta-metragem em *stop motion* compatível com os recursos disponíveis na escola, tendo como resultado algo inédito e criativo, cuja autoria foi construída de modo colaborativo e participativo.

Ademais, o conhecimento de alguns elementos fotográficos, próprios da linguagem visual, é importante para que os estudantes expressem o que querem dizer, por meio da articulação entre os planos, os ângulos e as cores. Martin (1990 apud BENICÁ, 2016) afirma que o tamanho do plano é determinado pela distância entre a câmera e o objeto e pela duração focal da cena utilizada, e isso pode ter grande impacto expressivo.

Gaffuri e Gomes Zanetti (2016, p. 8) enumeram os principais planos úteis à criação de animações: o plano geral (PG), que enquadra grande parte do cenário mostrando onde se encontra o personagem, caracterizando o ambiente em que está localizado. Pode expressar tanto a solidão em uma grande paisagem como a liberdade. O plano médio (PM), que enquadra o sujeito da cintura para cima, incluindo as características importantes de uma cena e estabelece relação entre o intérprete e o ambiente. É o enquadramento em que são mescladas a ação e a expressão narrativa e dramática da personagem. Para demonstrar a ação de um ou mais personagens, utiliza-se o plano americano (PA), obtido por fotos da altura dos joelhos para cima. O primeiro plano (PP) e o plano de detalhe (PD) ou *close-up* permitem manifestar o maior poder de significação psicológica e ambos recortam um detalhe dramático de uma cena, pois a câmera enquadra as fisionomias, lendo nelas as expressões mais íntimas para transmitir de maneira direta e fugaz os sentimentos do personagem para o público.

A câmera pode ser posicionada de diversos ângulos na cena, para permitir distintos significados psicológicos, como, por exemplo, a imagem retratada de cima para baixo (mergulho) ou de baixo para cima (contra-mergulho). Cada ângulo transmite uma mensagem ou impressão diferente. Já as cores podem passar maior proximidade da realidade ao espectador. Assim, elas podem despertar emoções específicas, constituindo-se um dos principais elementos da narrativa fílmica (BENICÁ, 2016).

Aos elementos técnicos, associamos os discursivos. Bakhtin (2011) salienta que é possível acessar a realidade por meio dos gêneros discursivos. Como o curta-metragem é um enunciado da esfera artística e permite estabelecer relações

dialógicas entre os sujeitos sociais, pode ser considerado um gênero discursivo. Notamos que, por meio dele, é possível manter vínculos com a realidade social e, por sua conotação discursiva muito marcante, pode ser utilizado como instrumento de crítica social, como é o caso das animações produzidas pelos estudantes. Sua forma de comunicação envolve a sincronização de diversas linguagens que devem estar em sintonia e ter coerência para que seja transmitido o sentido desejado no qual o enunciador cumpre sua função social.

Dessa maneira, a produção dos curtas permitiu práticas de multiletramentos em classe, haja vista que os estudantes transformaram o registro escrito em linguagem artística, o que envolveu diversas outras linguagens. Assim, a atividade de criação em *stop motion* possibilitou a todos conhecimento e entretenimento, além de conseguirem ressignificar as práticas escolares. Isso porque, ao utilizar as técnicas, as aulas passaram da transmissão oral e escrita, sistematizada por meio de textos didáticos e científicos, para um tipo de interação que possibilitou a integração de diversos recursos semióticos: som, fotografias, animações, vídeos etc. Desse modo, percebemos que esse tipo de trabalho contribuiu para a realização de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos, segundo Rojo (2012).

No caso do trabalho que passa a ser analisado, as animações partiram de uma narrativa de memória produzida por estudantes a partir das histórias contadas por idosos da comunidade local. Logo, ao adaptar as histórias escritas para a linguagem audiovisual, foram seguidas algumas etapas até a finalização da animação, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 1 – Organização das etapas de criação de animações

ETAPAS	DETALHAMENTO
<p>1^a Elaboração da <i>storyline</i></p>	<p>A essência do texto escrito serve de base para o enredo, com cinco linhas no máximo, contendo: apresentação do conflito, indicação do clímax e solução, seguindo os principais elementos que compõem uma narrativa. De acordo com Labov, uma narrativa compõe-se de resumo: de que se trata?; orientação: quem, onde, o que, quando?; ação complicadora: então aconteceu o quê?; avaliação: e daí?; resultado ou resolução: no fim aconteceu o quê?; coda: elemento menos encontrado, que retoma indiretamente as perguntas da ação complicadora e da avaliação para apresentar que não são mais relevantes (LABOV, 1972, p. 370).</p>
<p>2^a Elaboração da sinopse</p>	<p>Tem o objetivo de completar a nova história, indicando como a trama acontecerá na animação, ou seja, incluindo a marcação das falas, o momento da atuação do narrador-personagem e do narrador-observador.</p>
<p>3^a Construção das personagens, cenários e objetos</p>	<p>Momento voltado à utilização dos objetos que se tem à disposição: brinquedos – carro, caminhão, bonecos, animais, árvores –, além de massinha de modelar, palitos, tinta guache, pincel, celular, materiais de papelaria, maquetes, suporte para fixar o celular, fone de ouvido etc. Os recursos são selecionados de acordo com as necessidades das narrativas, considerando a disponibilidade dos materiais em poder de cada estudante que pretende colaborar com a composição das animações.</p>
<p>4^a Etapa de captação das imagens</p>	<p>As imagens decorrem de fotografias obtidas sob supervisão e orientação da professora. Para isso, os estudantes mexiam os objetos minuciosamente para causar a impressão de movimento a cada fotografia, conforme objetivo pretendido em cena. Para tanto, foi utilizado um celular, o aplicativo “Estúdio Stop Motion” e um fone de ouvido.</p>
<p>5^a Edição para publicação</p>	<p>Na edição final, são inseridas as falas e os sons, é definido o tempo de transição de uma imagem para outra, buscando sincronizar os áudios às imagens, estabelecendo sintonia, coerência e harmonia de modo processual, a fim de obter o resultado desejado.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado no quadro 1, diante das etapas que foram seguidas até a finalização das histórias em animação, após a conclusão da parte escrita da narrativa pelos estudantes, foi iniciada a preparação de cada curta-metragem, caracterizado como um gênero multimodal por ser configurado por muitas linguagens.

Além dos elementos verbais, outros aspectos semióticos (não-verbais), como a música, os gestos, a imagem, os sons, os movimentos, atuam em conjunto na produção de significados nas animações, exigindo do leitor a interpretação de todos os elementos para compreender o discurso em circulação, por isso, logo mais, faremos a análise das múltiplas linguagens que dialogaram para a composição da história audiovisual.

Observamos que, na primeira etapa, foram destacados os detalhes relativos ao conteúdo de cada um dos elementos indicados por Labov (1972), a saber: *o quê*: o fato, a ação (enredo); *quem*: personagens, tanto a(s) protagonista(s) quanto a(s) antagonista(s); *como*: o modo como se desenrolou o fato ou ação; *quando*: a época, o momento em que ocorreu o fato; *onde*: o lugar da ocorrência; *porquê*: a causa, razão ou motivo; *por isso*: resultado ou consequência (GARCIA, 2001, p. 255).

A segunda etapa será detalhada na última parte deste capítulo, mas é importante marcar que a terceira, quarta e quinta etapas foram as que possibilitaram mais colaboração entre todos, pois os cenários, as personagens, as roupas, os equipamentos foram compartilhados entre todos.

As animações produzidas pelos estudantes pretendiam dar voz aos idosos da comunidade escolar e possibilitar encontros intergeracionais, pois desde o início do trabalho estava prevista uma Mostra de curtas-metragens. Para que possamos explicar os resultados alcançados pela turma, resolvemos realizar uma análise detalhada a seguir.

ANÁLISE DA LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA CONSTITUTIVA DE UMA NARRATIVA AUDIOVISUAL

A análise das animações produzidas pelos discentes será realizada de acordo com as etapas do trabalho pedagógico, como já foram descritas. Assim, em primeiro lugar, discutiremos o papel das *storylines*; em segundo, discutiremos as características das sinopses; por fim, analisaremos os elementos que constituem os curtas-metragens, observando cada um deles.

Para que a narrativa verbal pudesse ser dividida em cenas que orientariam a narrativa audiovisual, os estudantes criaram *storylines* e sinopses das histórias verbais. Para tanto, precisaram apresentar, cronologicamente, os elementos constitutivos de uma narrativa, em uma dinâmica de integração entre a linguagem verbal e a audiovisual, marcada pela combinação de multissemioses na constituição de uma unidade de sentido maior, decorrente da negociação de linguagens e dos discursos que dialogam em sociedade.

Ao observar a disposição das cenas que formam os curtas-metragens elaborados, percebemos a relação de coerência entre textos e cenas, que se completam na produção de sentidos, porque estão fundados nas experiências vividas socialmente.

Abaixo, reunimos as *storylines*, para que sejam observados os enredos produzidos a partir das histórias recolhidas junto aos idosos que moravam na sociedade circundante. Esse processo foi intenso, porque os estudantes, depois das entrevistas realizadas fora do espaço escolar, tiveram que voltar para a classe, local em que cada um precisou tomar posição quanto aos relatos ouvidos, ou seja, precisou definir que elementos seriam incluídos na narrativa de memória, o que serviu de base para a produção das sínteses, que passamos a conhecer.

Quadro 2 – *Storylines* produzidas para cada narrativa

GRUPO	TÍTULO	<i>STORYLINES</i>
FRS04	A flor de Josefa	Josefa vive em uma casa com jardim e lindas flores. Um dia recebe de presente uma planta feia, mas cuida com amor. Para a surpresa dela a planta cresce e surge uma linda flor. Desde então a cada 5 anos surge uma nova flor.
MCH01	As lembranças de Ana da festa de reisado	Pensamento de Ana de quando era jovem e ia para as festas de reisado: Pessoas bonitas, simples e festa divertida. Em uma das festas o “bumba meu boi” correu atrás de Ana e ela nunca mais quis ir para as festas de reisado, mesmo assim possui lembranças boas.
FSV05	As cobras e o susto	Antônio, que trabalha na roça e ainda era criança, vai buscar o cavalo que estava próximo ao lago e no caminho encontra duas cobras. As cobras correm atrás dele, mas ele consegue escapar. O susto foi tão grande que ele já é adulto, mas ainda lembra do ocorrido e tem medo de cobras.
FMB03	A colheita de laranja e a tragédia	Pessoas do interior ganham a vida catando laranja. Em uma das viagens o caminhão vira com todo mundo e algumas pessoas morrem. Eduardo fica vivo e volta para casa. Depois do acidente, muitos trabalhadores passam a viajar em transportes mais seguros.
MJP02	Maria Pena	Maria Pena vivia num interior pacato com o pai, mãe e 12 irmãos. Um dia um caminhoneiro chamado Juvenal deixa o caminhão debaixo de uma árvore que tinha ao lado da casa de Maria Pena. Ele dorme no carro e no dia seguinte fala com Maria que já fica apaixonada. O pai de Maria desconfia e pede para Juvenal ir embora. Juvenal e Maria Pena se encontram escondidos, fogem, casam e vivem juntos até a morte de Juvenal.

Fonte: Dados da pesquisa.

A construção da narrativa visual ocorre por meio de uma sequência de quadros, que, em conformidade com a *storyline*, prevê a ordenação dos elementos constituintes de uma narrativa (LABOV, 1972; GARCIA 2001). Em primeiro lugar, ocorre a apresentação do ambiente, das personagens e das ações. Esses elementos introduzem e contextualizam a história com o objetivo de situar o leitor ou espectador, seguidos pela ação complicadora e clímax, momento em que o enredo é desenvolvido com a apresentação do conflito e consecutivo resultado da história. Cada elemento desse é especificado e detalhado na sinopse, com as falas dos personagens e delimitação de suas ações, a escolha dos sons e das músicas, bem como as distinções entre as falas do narrador-observador e do narrador-personagem.

Ao observar a disposição cronológica de cenas que formaram os curtas-metragens, é possível perceber a relação de alinhamento entre o texto e a cena, visto que ambos se completam na produção maior de sentido, ou seja, configura-se ficcionalmente uma história situada na experiência vivida. Logo, a sintonia entre a linguagem verbal e as cenas é essencial, pois, no quadro 2, observamos que os elementos das narrativas estão distribuídos em cenas (e uma complementa a outra), cuja interação torna possível a compreensão da narrativa audiovisual².

A construção das animações respeita, então, uma sequência de quadros, cuja orientação apresenta o ambiente, as ações e os personagens, como em *As cobras e o susto*: vemos que Antônio trabalha na roça, vai buscar um cavalo e encontra duas cobras no caminho. “As cobras correm atrás dele, mas ele consegue escapar”.

A produção das *storylines* exige o exercício do processo de sumarização (“Pessoas do interior ganham a vida catando laranja”, em *A colheita de laranja e a tragédia*, ou “Maria Pena vivia num interior pacato com o pai, mãe e 12 irmãos”, em *Maria Pena*) e a articulação de cada etapa das narrativas originais em um texto (“Em uma das viagens o caminhão vira com todo mundo e algumas pessoas morrem. Eduardo fica vivo e volta para casa”, em *A colheita de laranja e a tragédia*). Embora reduzida, cada *storyline* apresenta uma visão completa da futura animação.

Concluída a escrita das *storylines*, tem início a produção das sinopses que guiam as animações. Essa segunda etapa orienta a criação dos curtas-metragens, que se organizam em função das fases da narrativa (abertura, ação complicadora, clímax, avaliação/resolução e coda), como vemos nas sinopses criadas em grupo (ver Anexo 1).

² Esse processo depois é expandido nas sinopses.

Definida como um roteiro que visa a reunir os detalhes principais da história que se pretende contar (OLIVEIRA, 2010), as sinopses (ou *storyboard*) exigem novas adaptações e reescritas, pois os estudantes precisaram criar as falas que são lidas durante a gravação das animações (planejamento da inserção de áudios nos vídeos).

Nesse trabalho, é preciso lidar com o discurso alheio, isto é, com o discurso dentro do discurso. Isso porque, ao ouvir os idosos, os estudantes estabeleceram uma relação de interdependência construtiva e semântica entre os discursos do outro na construção de um novo discurso. O discurso indireto, presente nas falas dos narradores, por exemplo, indica como cada discente “ouviu” “[...] *diferentemente* o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizado, na sua transmissão, *outros* aspectos e tons em comparação com demais modelos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 270, grifos do autor), como em “Ana na casa de barro lembra os tempos de juventude da época em que ela ia para as festas de reisa-do” (narrativa 2, Anexo 1).

No caso do discurso direto, colocado na fala de cada personagem, o sujeito-autor recorta temas e posições valorativas que se articulam ao contexto representado na história. Nesse trabalho, “[...] os limites do discurso alheio ficam extremamente enfraquecidos [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 279). No caso da narrativa 5 (Anexo 1), encontramos a seguinte sequência:

Juvenal chega de caminhão na casa de Maria Pena e fala com o pai dela:

Ação complicadora

- Boa tarde, senhor, estou de passagem por estas bandas, me chamo Juvenal, posso estacionar meu caminhão debaixo dessa árvore para passar a noite?

Pai de Maria Pena:

- Pode sim.

Os olhares de Juvenal e Maria Pena se cruzam.

Juvenal:

- Olá moça bonita!

Maria Pena:

- Oi!

Narrador observador: Nesse momento o coração de Maria Pena bateu mais forte fazendo ela pensar que Juvenal seria o seu namorado e eles se casariam.

Como vemos, há plena articulação entre o discurso indireto (“Os olhares de Juvenal e Maria Pena se cruzam”) e o discurso direto (“Olá moça bonita”) – no qual vemos uma penetração profunda entre as entonações autorais, uma vez que o interesse de Juvenal por Maria Pena se materializa no elogio expresso por ele

diretamente para a moça –, podemos identificar a demarcação de um posicionamento valorativo frente a tantas outras possibilidades.

Nos roteiros, também são detalhados os cortes, que orientam a escolha dos planos, o que direciona o posicionamento das fotografias, incluindo os ângulos de enquadramento dos objetos de cena, como vemos na narrativa 2 (Anexo 1):

Pensamento de Ana (Música Asa Branca tocando para contextualizar o momento, já que o reisado é comemorado no Nordeste em época junina.)

Orientação (mostra o ambiente da festa e pessoas envolvidas)

Diz Ana: - As pessoas se vestem muito simples para as festas de reisado mas ficam tão bonitas.

Nesses excertos, notamos que, ao assumir o papel de roteiristas, os estudantes verificam a viabilidade do projeto, bem como avaliam todas as exigências práticas. A definição dos elementos necessários para compor os cenários, do número de personagens, do vestuário delas etc. são exemplos de escolhas que os estudantes precisaram fazer e pontos que exigem definições para superar os desafios.

Como as outras sinopses mantêm esse mesmo alinhamento, ou seja, todas apresentaram uma boa articulação entre o uso do discurso indireto e direto, conforme os valores axiológicos de cada estudante, utilizados para definir seus posicionamentos discursivos, restringimos a análise às narrativas 2 e 5 e passamos a analisar a construção visual, destacando cada etapa da narrativa de memória.

Ao observar os recursos utilizados, pretendemos ressaltar como as cenas são integradas na composição das animações, para isso serão indicados os tempos de cada imagem recortada das animações em minutos e segundos. Esse trabalho será realizado por meio da observação das cinco animações em conjunto.

Quadro 3 – Fase de abertura das animações

NARRATIVA	CENA 1	CENA 2
A flor de Josefa	 <p>2'50"8</p>	 <p>3'1"</p>
As lembranças de Ana da festa de reisado	 <p>13'0"5</p>	 <p>13'14"</p>
As cobras e o susto	 <p>10'50"8</p>	 <p>11'20"</p>
A colheita de laranja e a tragédia	 <p>8'13"</p>	 <p>8'30"2</p>
Maria Pena	 <p>4'50"9</p>	 <p>5'14"</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O curta-metragem *A flor de Josefa* é iniciado com a imagem em PG para mostrar, além do ambiente e sua localização, a solidão de um lugar pacato, típico de um lugar no interior de Sergipe, em que não se tem muita movimentação. Após isso, aparecem as cenas do momento em que a senhora ganha o presente (a flor). As fotografias que compuseram essa cena foram registradas por meio de um ângulo objetivo, visto que a finalidade nesse momento era mostrar o acontecimento, por meio do olhar do narrador-observador, que concretiza o acabamento artístico do mundo (BAKHTIN, 2011).

Para ressaltar o ambiente florido e o zelo pelo ambiente por parte da personagem central, as cores que compõem o cenário são quentes e vivas. Inicialmente, a cor marrom do caule é utilizada para reforçar a ideia de que uma planta feia será transformada depois dos cuidados de Dona Josefa: passado o tempo, uma linda flor (verde e vermelha) integra-se às outras flores que já constavam na casa.

No curta *As lembranças de Ana da festa de Reisado* não foi possível fazer a movimentação de boca, nem gerar o efeito dos movimentos faciais e musculares por meio dos próprios bonecos, logo a animação é iniciada com uma imagem em PA, visando a destacar a expressão reflexiva e saudosa de Ana ao se lembrar das festas de reisado vividas na adolescência. Ademais, observa-se uma cor fria, utilizada com o objetivo de enfatizar a humilde casa de barro da personagem e passar a nostalgia do momento.

Em seguida, aparece a cena que faz referência à festa, a qual é composta por imagens retratadas de cima para baixo (mergulho) como recurso para situar a personagem no espaço onde acontece a narrativa, ao mesmo tempo em que indica o lugar e destaca a personagem. Não se trata apenas de ter domínio técnico, mas de associar esses recursos às avaliações ético-cognitivas que “[...] lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 4).

Na animação *As cobras e o susto*, o foco é o susto de Antônio ao ver as cobras, então foi explorado o ângulo subjetivo com o objetivo de filmar como se fossem os olhos da personagem, enfatizando o medo de Antônio ao ver as cobras correndo atrás dele. A narrativa é iniciada por uma imagem em PM com a finalidade de mostrar o movimento que a personagem fará para cumprir a obrigação solicitada pelo pai, enquadrando-o como principal personagem ao destacá-lo. A cena continua se sucedendo em PM, variando o posicionamento em mergulho e contra mergulho com o objetivo de mostrar o movimento de Antônio a caminho do sítio, a partir de um enquadramento em que se mistura a ação e se cria um

suspense. As cores utilizadas são quentes e vivas com intuito de reforçar o tom humorístico que a narrativa também possui.

Em *A colheita de laranja e a tragédia*, o PM é utilizado logo no início da narrativa para enfatizar a ideia de movimento do senhor Francisco, que sai de sua casa para ir trabalhar. As cores utilizadas no sítio são vivas e ressaltam o verde das laranjeiras e a cor abóbora das laranjas maduras, o que mostra que elas estão prontas para serem comercializadas. Na sequência, a cena é apresentada em PG para mostrar todo o ambiente e a caracterização do espaço onde se localiza a personagem, ou seja, o sítio, a estrada de chão e o caminhão de laranja.

As imagens que compõem o início da narrativa *Maria Pena* foram registradas em PM para reforçar a movimentação e agitação da jovem nos cuidados com os irmãos e a casa. Na primeira cena há um misto de cores quentes, que compõem as roupas da personagem e dos seus irmãos com cores frias que compõem uma casa simples e humilde. Após esse momento, é apresentada uma cena com imagens em PG para mostrar o cenário: a casa de Maria Pena e a chegada de Juvenal com seu caminhão à residência. Ademais, o PA foi utilizado para reforçar a ideia do contato inicial de Juvenal com o pai de Maria Pena e mostrar a empatia, a sintonia e os sentimentos do caminhoneiro em relação à moça.

Ao introduzir as narrativas, essas cenas de abertura contextualizam e situam o espectador em relação ao espaço e às personagens, orientando-o para seguir as ações que se desenvolvem no enredo. Selecionar o tipo de enquadramento das imagens torna-se necessário para alinhar o texto audiovisual à sensibilidade do produtor, visto que esse momento da narrativa prepara todos para a continuidade da história, como será mostrado a seguir. De certa maneira, o autor enforma e dá acabamento ao todo estético, enquanto reflete/refrata a realidade vivenciada, que passa a ser representada pela posição volitivo e emocional das personagens (BAKHTIN, 2011).

Quadro 4 - Cenas relativas às complicações e ao clímax dos curtas-metragens

NARRATIVA	CENA 1	CENA 2
A flor de Josefa	 <p>3'30"7</p>	 <p>4'0"8</p>
As lembranças de Ana da festa de reisado	 <p>14'0"1</p>	 <p>14'30"7</p>
As cobras e o susto	 <p>11'30"3</p>	 <p>11'40"8</p>
A colheita de laranja e a tragédia	 <p>9'30"4</p>	 <p>9'40"2</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

No curta-metragem *A flor de Josefa*, a câmera foi posicionada em PM para mostrar as características importantes da flor antes e depois do tratamento oferecido por Dona Josefa, enfatizando as ações dela para promover o crescimento e a evolução da planta. As expressões de alegria (momento em que ganha a flor) e de espanto (quando percebe que a flor é feia) são ressaltadas. As personagens

(Josefa e a pessoa que lhe deu o presente) se articulam na ação complicadora e no clímax, antes da visualização do resultado da história pela personagem. Para reconfirmar a ideia do lugar em que vive a senhora (“pequeno povoado, humilde residência”), o cenário apresenta uma ambientação típica desse tipo de lugar: casa pequena, o verde da grama e capim, árvores, banquinho na frente da casa para dona Josefa prestigiar as suas flores.

Por sua vez, em *As lembranças de Ana da festa de reisado*, no momento do clímax, as cores que compõem o espaço são quentes, o que dialoga com a animação de um momento de festa. A câmera foi posicionada em PM, que é um tipo de plano intermediário, utilizado para construir um posicionamento e movimento previamente definidos. O PM foi utilizado para destacar a estratégia técnica: destacar a ação do Boi-Bumbá quando partiu em direção a Ana. Logo, essa é mais um recurso semiótico que contribui para a produção de sentido.

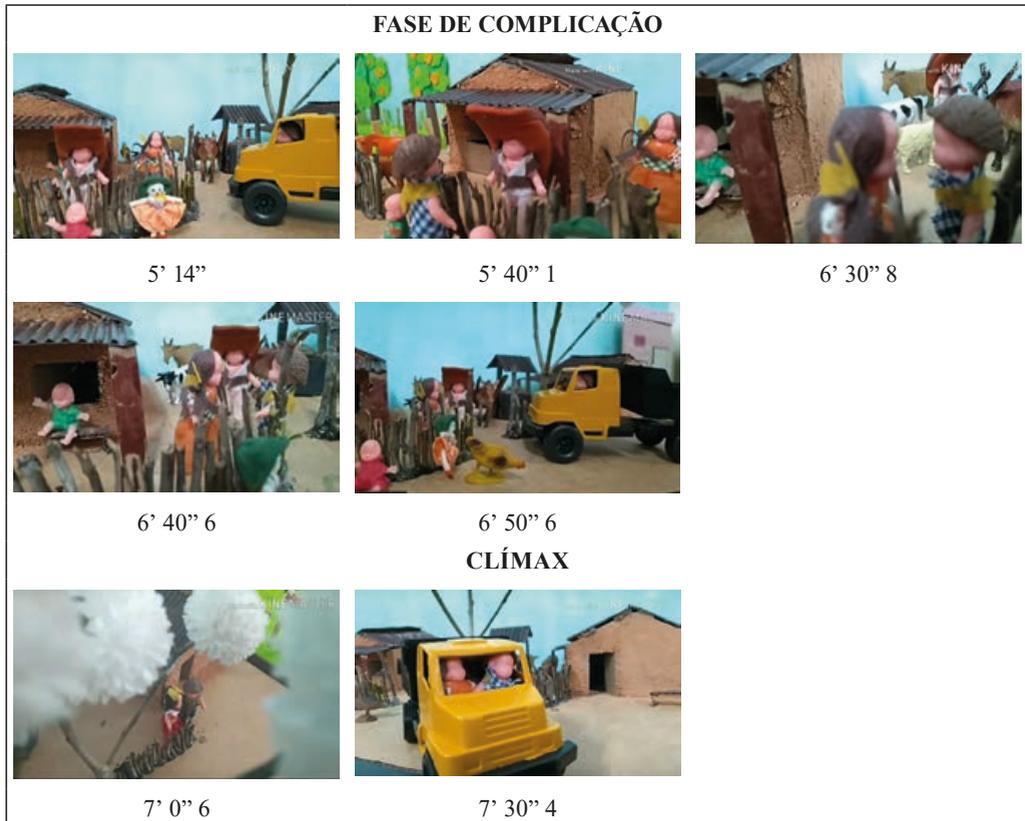
Além disso, os bonecos estão vestidos com roupas que não denotam luxo, com a finalidade de mostrar de maneira simples o modo como as pessoas do interior se vestem, ressaltando um outro traço cultural decorrente da interpretação do narrador, além de euforizar a beleza do bumba-meu-boi, que é símbolo cultural do folclore brasileiro.

Na animação *As cobras e o susto*, o clímax ocorre no momento em que Antônio passa por um grande susto ao ver as cobras, então as imagens que compõem a cena foram enquadradas de cima para baixo (mergulho), como forma de destacar a personagem e as cobras no momento em que ele se surpreende ao encontrá-las. Também foi explorado o ângulo subjetivo em PM com a finalidade de filmar como se fossem os olhos da personagem, enfatizando o susto de Antônio. As cores utilizadas são quentes e vivas para ressaltar a beleza da natureza local (animais, árvores, grama).

Em *A colheita de laranja e a tragédia*, além de ser destacado o momento do acidente, enfatiza-se a ideia de movimento. Para tanto, é utilizado o PA para substituir as expressões faciais e musculares das personagens, quando, por exemplo, Francisco volta recuperado para a sua família após o acidente. O PG serve para mostrar a extensão do sítio com plantação de laranjas. Nessa narrativa, o momento do clímax (o acidente) foi transmitido por meio do PM com o objetivo de reforçar o movimento da queda dos trabalhadores e os detalhes do trágico acidente. Há um enquadramento misto que favorece a articulação entre a ação do acidente e o tom dramático da cena.

Como há um tratamento mais detalhado na narrativa 5, decorrente da maior extensão da narrativa de memória originalmente escrita, resolvemos tratá-la em separado.

Quadro 5 – Cenas relativas à complicação e ao clímax do curta-metragem 5



Fonte: Dados da pesquisa.

A narrativa *Maria Pena* é menos linear do que as demais, isso porque sua complicação é mais longa e complexa, o que ocasionou a necessidade de detalhamento das ações que se sucedem até o clímax. As imagens que registraram essas cenas variaram entre ângulo médio e americano. O PA foi fundamental para enfatizar a ideia de apresentação de Juvenal para o pai de Maria Pena e também mostrar a empatia, a sintonia e os sentimentos entre o caminhoneiro e a moça, bem como para revelar o momento em que o pai da moça observa a troca de olhares e a proximidade entre Juvenal e a filha.

Uma imagem em PG foi registrada para mostrar uma parte do cenário, indicando que ninguém da casa de Maria Pena a viu fugindo com Juvenal, o que

ênfatiza a ideia de que houve um esforço do casal para obter a liberdade. O PM também contribui para demarcar o momento de fuga e destacar o casal já dentro do caminhão de Juvenal.

O cenário que remete à fase de Maria Pena casada é composto por cores quentes e vivas que ênfatizam um ambiente alegre e dialoga com uma fase feliz na vida da personagem, após fugir da submissão do pai e do confinamento no seu antigo lar. As semioses ênfatizam a impressão de que a moça vê no casamento uma perspectiva de felicidade e liberdade. Uma música animada, utilizada ao final da narrativa, ênfatiza ainda mais essa ideia. Trata-se de um final cujo valor social poderia ser questionado, mas o estudante resolveu corroborar a perspectiva eufórica apresentada pela idosa.

A fase de resolução das animações apresenta estruturas variadas em conformidade com o alinhamento de cada narrativa de memória. Nela, encontramos a resposta para a pergunta: o que finalmente aconteceu? (BASTOS, 2005). Em cada curta, os recursos selecionados estão a serviço do posicionamento discursivo assumido pelo sujeito-autor.

Quadro 6 - Cenas relativas à fase da resolução de cada curta-metragem

NARRATIVA	CENA 1	CENA 2
A flor de Josefa	 <p data-bbox="468 520 552 547">4' 20" 7</p>	 <p data-bbox="893 520 958 547">4' 16"</p>
As lembranças de Ana da festa de reisado	 <p data-bbox="468 802 552 829">14' 40" 9</p>	 <p data-bbox="880 802 977 829">14' 50" 6</p>
As cobras e o susto	 <p data-bbox="468 1082 552 1110">11' 50" 8</p>	 <p data-bbox="880 1082 977 1110">12' 20" 1</p>
A colheita de laranja e a tragédia	 <p data-bbox="672 1357 768 1385">10' 40" 5</p>	
Maria Pena	 <p data-bbox="672 1634 768 1661">7' 40" 9</p>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na animação *A flor de Josefa*, a resolução tem início com foco na flor recuperada, isto é, quando se torna bonita, cheia de vida, por ter sido tão bem cuidada quanto as outras flores, o que confirma que dona Josefa é zelosa e cuidadosa. Também é incluída uma música final para representar o momento de alegria de Josefa com a beleza da flor. Para reforçar a expressão de alegria e de surpresa de dona Josefa diante da bela flor, foi utilizado o PA com imagens fotografadas de cima para baixo (mergulho) que destacam a ação da personagem no seu espaço (jardim).

Uma estratégia diferente é utilizada em *As lembranças de Ana da festa de reisado*, pois, desde o clímax, o PM continua sendo utilizado para registrar as imagens que compõem a cena do desfecho da narrativa. Como é um plano de posicionamento e movimento, a sua utilização foi fundamental para mostrar a ação do boi-bumbá indo atrás de Ana, no momento que ela foge do animal (fantasiado), e dos amigos que se movimentavam na direção dela, na tentativa de convencê-la a continuar na festa, já que o acontecimento não passava de uma brincadeira.

Para compor as cenas de desfecho da narrativa *As cobras e o susto*, foi utilizado o PM, assim, as imagens foram fotografadas numa distância intermediária com o objetivo de destacar as ações das cobras correndo atrás de Antônio. O cavalo é deixado para trás, pois com o susto, a personagem não lembrou de pegá-lo, e a chegada do personagem em sua casa com a calça rasgada reforça o quanto Antônio correu para fugir das cobras.

Na narrativa *A colheita de laranja e a tragédia*, a cor de roupa branca utilizada por seu Francisco ressalta a paz desse momento de recuperação, também é utilizado o PA para substituir as expressões faciais e musculares, quando, por exemplo, a personagem volta recuperada para a sua família após o acidente, e a família se aproxima dele para recebê-lo, o que representa carinho e amor.

Para registrar a cena final do curta-metragem *Maria Pena*, o grupo de estudantes optou por uma imagem fotografada em PM que posiciona a personagem central, Juvenal e seus dois filhos, que são colocados em um ambiente diferente dos outros, levando à interpretação de que é a casa do casal. Por fim, as cores quentes e vivas ressaltam a alegria deles na fase de casados.

Ressalta-se que as histórias, acima analisadas, foram compiladas em um único vídeo e divulgadas no canal do YouTube: <https://bit.ly/2MytWDS>. Além disso, elas foram compartilhadas com todos os envolvidos da comunidade escolar, em um evento específico. E, nesse momento, foi possível perceber a valiosa fonte das experiências pessoais e culturais, decorrentes das interações huma-

nas, representadas nas animações. Tal momento de convívio social permitiu que todos assistissem aos curtas-metragens, ficassem sensibilizados, se lembrassem dos fatos marcantes e se emocionassem ao relembrar os acontecimentos passados pela comunidade. A exemplo do acidente narrado na história *A colheita de laranja e a tragédia*, que abalou a comunidade consideravelmente, pois o velório coletivo das pessoas, vítimas do acidente, ocorreu na escola onde a pesquisa foi realizada. Em síntese, todas as histórias representam o modo de vida de uma localidade: modos de subsistência, festas, expressões locais que destacam traços de identidade que compõem o grupo social envolvido.

Assim, mesmo com as limitações técnicas, foi possível comprovar que as animações conseguiram articular diversas semioses (planos, ângulos para posicionar a câmera durante as fotografias, cores, músicas e cenários), em um processo interacional que permitiu construir sentido. Observamos ainda que o trabalho com um gênero discursivo, a narrativa de memória, associado ao trabalho com as várias semioses, proporcionou o exercício de uma prática social que permitiu estabelecer relações dialógicas principalmente entre os idosos da comunidade e os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência pedagógica confirmou que os estudantes conseguiram interpretar as relações sociais para produzir narrativas originais, que foram recriadas em animações (curtas-metragens), sob supervisão e orientação da professora. Vimos que o uso satisfatório dos diversos recursos semióticos deu sentido à narrativa e recolocou as produções discursivas em novo contexto.

Convém destacar que o curta-metragem proporcionou um processo de reconstrução da narrativa escrita para a adaptação em animação, pois, para a sua produção, cada estudante precisou situar personagens em um tempo e espaço próprio: uma situação ficcional apoiada nos fatos discursivos recolhidos na comunidade escolar. A escrita foi marcada pela coerência e adequação linguística, enquanto a técnica foi apropriada aos valores axiológicos de cada estudante. Assim, as ferramentas tecnológicas foram utilizadas para estabelecer relações entre o processo de elaboração de escrita e a produção do curta-metragem, o que possibilitou aos estudantes o aprimoramento de suas capacidades de narrar, por meio de uma atividade dialógica e responsiva, e o estabelecimento de um novo contexto de criação multissemiótica.

A atividade de produção de *stop motion* ainda permitiu inserir os estudantes em uma prática discursiva que exigiu a mobilização de diversas linguagens (sonora, fotográfica e visual), possibilitando o desenvolvimento dos multiletramentos. E, mais, por exigir dos estudantes a capacidade de trabalhar em grupo, essa prática também possibilitou o diálogo, requisitou a capacidade de interpretar e de se expressar por meio de diferentes recursos técnicos.

Em síntese, as produções reuniram as avaliações que articularam o mundo da vida de maneira a configurar um objeto estético, por meio da cognição e das relações dialógicas, pois “[...] é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 4). Com isso, os estudantes puderam vivenciar práticas de linguagem e assumiram um papel significativo na vida da comunidade escolar.

ANEXO 1 - SINOPSES

NARRATIVA 2

As lembranças de Ana da festa de reisado

Ana na casa de barro relembra os tempos de juventude da época em que ela ia para as festas de reisado.

Pensamento de Ana (Música Asa Branca tocando para contextualizar o momento, já que o reisado é comemorado no Nordeste em época junina.)

Orientação (mostra o ambiente da festa e pessoas envolvidas)

Diz Ana: - As pessoas se vestem muito simples para as festas de reisado mas ficam tão bonitas.

(Continua a música Asa Branca.)

Terminando a música Asa Branca começa a música Bumba- meu -boi (Jackson do Pandeiro)

Ação complicadora e clímax

O boi-bumbá aparece e as pessoas fazem um círculo ao redor dele.

Essa parte na narrativa escrita não foi tão bem desenvolvida pelo estudante, mas nos curtas, os estudantes perceberam a necessidade de desenvolver mais a ação para produzir a cena.

Narrador observador diz: -- Em uma dessas festas aconteceu algo diferente o boi vira-se para Ana e ameaça atingi-la.

Resultado

Ana sai correndo da festa e os amigos vão atrás dela.

Ana grita: - Socorro!!

Amigos falam: - Ôh Ana, espere! - É brincadeira! - Volte aqui!

Ana não quis saber. Foi embora!!!

Coda avaliativa

Ana achava as festas de reisado tão lindas, ela se divertiu muito, mas depois do surto nunca mais quis voltar.

Termina com música que reforça a lembrança de Ana sobre a festa.

NARRATIVA 5

Maria Pena

(Contextualização sobre a rotina de Maria Pena e parte de orientação da narrativa)

Narrador observador: Maria Pena, com 14 anos de idade, morava no interior e sua vida não era nada fácil, acordar cedo, trabalhar na roça, ajudava o pai com os afazeres do sítio, além de ajudar a cuidar dos seus 12 irmãos.

Resumo (do que se trata a história)

Narrador observador: Até que um dia, um caminhoneiro chamado Juvenal aparece em sua humilde residência e tudo mudou.

Juvenal chega de caminhão na casa de Maria Pena e fala com o pai dela:

Ação complicadora

- Boa tarde, senhor, estou de passagem por estas bandas, me chamo Juvenal, posso estacionar meu caminhão debaixo dessa árvore para passar a noite?

Pai de Maria Pena:

- Pode sim.

Os olhares de Juvenal e Maria Pena se cruzam.

Juvenal:

- Olá moça bonita!

Maria Pena:

- Oi!

Narrador observador: Nesse momento o coração de Maria Pena bateu mais forte fazendo ela pensar que Juvenal seria o seu namorado e eles se casariam.

Juvenal passa a noite no caminhão.

Ao amanhecer, Juvenal fala com Maria Pena:- Você pode me dá um pouco de água para eu lavar o rosto?

Responde Maria Pena:- Posso sim. Está aqui!

O pai de Maria Pena vendo a trova de olhares fala:- Juvenal é melhor ir embora, já ficou muito tempo por aqui!

Juvenal responde:- Sim senhor, já estava de saída.

Juvenal entra no carro e sai.

Em outro momento retorna e combina com Maria Pena a fuga.

Clímax

Narrador observador: Enquanto todos dormiam Juvenal chega com seu caminhão e Maria Pena já o aguardava no local combinado. Ela entra no caminhão e eles vão embora.

Avaliação

Juvenal e Maria Pena tiveram dois filhos e vieram felizes até o dia da morte dele.

CAPÍTULO 6

MULTIMODALIDADE

AMPLIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS – NOVAS CONEXÕES EM AMBIENTE ESCOLAR

*Edleide Santos Roza
Ângela Maria de Araújo Menezes*

Nutrir a alma promovendo as percepções de liderança na construção dos significados de modo participativo, criativo e inovador, redesenhando modelos antigos e deixando traços de transformação na sociedade [...] eis o papel da escola e da educação, que pode ser levado aos seus fins através de práticas didáticas que contemplem o ser multiletrado e multimodal que é o jovem aluno de hoje.

Azzari & Custódio (2013)

CONEXÃO, APRENDIZAGEM E NOVOS LETRAMENTOS

Nos últimos anos, por meio da rede mundial de computadores, as pessoas têm sido continuamente expostas a uma infinidade de gêneros constituídos por múltiplas linguagens ou semioses – escrita, imagem, som, cores, linhas, tamanho, ritmos, música, dentre outras – são os denominados textos multimodais ou multissemióticos. A multimodalidade, portanto, é um traço constitutivo dos gêneros, que se materializam em textos, nos quais os modos de dizer utilizam-se das mais variadas linguagens para fazer significar, isto é, criar sentidos. Nela, a representação e a comunicação são estruturadas por meio da multiplicidade de modos que, articulados, concorrem para a produção de significados. A base de sua constituição (fragmentação, seleção, variedade de estímulos) e,

consequentemente, de sua compreensão leitora (leitura simultânea, associação, conexão) pressupõe os postulados defendidos pelo conexionismo, um paradigma da cognição.

As novas descobertas da neurociência procuram explicar o modo como a mente aprende, armazena e recupera o que foi aprendido (POERSCH; ROSSA, 2007). O paradigma conexionista estrutura-se em torno de conceitos como fragmentação, conexão, simultaneidade, seleção, associação e estímulo. Defende que os processos mentais se baseiam em configurações *ad hoc* tal qual em um programa de computador e que os símbolos não estão armazenados na mente como um bloco (paradigma simbólico), mas são constituídos em vários traços de informação relacionados a um conceito ou objeto (POERSCH, 1998).

A mente é seletiva. Ela funciona pelo princípio da eficiência máxima com o mínimo de esforço, acionando da informação apenas o necessário para construir a nova aprendizagem, que se dá por meio de processos associativos neuronais. “O neurônio é a unidade básica do processamento da informação” (BORBA, 2015, p. 271). Para o conexionismo, “aprender é reforçar sinapses, ou seja, armazenar na memória as informações de forma a acessá-las sempre que desejar e for preciso” (BORBA, 2015, p. 287). Em conformidade com esse postulado, quanto mais estímulos o cérebro receber melhor, pois mais redes neuronais serão acessadas para armazenamento ou recuperação de informações.

As redes constituem verdadeiras trilhas que são reforçadas pelo uso, tendendo ao apagamento os dados que não são acessados ou que são poucos acessados. A recuperação da informação acontece pela ativação da rede neuronal onde foi engramada, por meio do estabelecimento de sinapses (conexões entre os neurônios), que ocorrem de forma paralela, simultânea (ROSSA, 2004). Significa que “várias sinapses, de vários neurônios, são ativadas ao mesmo tempo para processar diferentes informações. É o processamento paralelo que nos permite a execução de duas ou mais tarefas ao mesmo tempo” (ROSSA; ROSSA, 2009, p. 57).

A plasticidade do cérebro humano, sua flexibilidade e expansão da Inteligência, é o resultado do seu funcionamento (processamento) simultâneo com um enorme número de informações. [...] a aprendizagem não só reforça as sinapses como também causa mudanças na arquitetura cerebral, provocando “reajustes” das redes neuronais (ROSSA; ROSSA, 2009, p. 58).

A organização do cérebro referente à cognição humana ocorre por meio de padrões de combinações nas redes neuronais de acordo com o sentido visual, olfativo, gustativo, auditivo ou tátil que captou o estímulo de entrada. Os órgãos sensoriais, ou melhor, os sentidos captam as informações a serem fragmentadas

em elementos mínimos. Dessa maneira, diferentes padrões de ativações surgirão e diferentes redes serão ativadas, a depender do sentido que captou determinado conhecimento (ROSSA; ROSSA, 2009). Pode-se falar, portanto, que a base da comunicação multimodal está na própria constituição humana, no modo do organismo interagir com o meio ao seu redor. O sujeito é um ser de conexão que se relaciona com o mundo através dos diversos “meios” de comunicação (os sentidos) que lhe são imanentes.

Alicerçado nos postulados do paradigma conexcionista, aqui retomados em larguíssimos passos por meio dessa breve, brevíssima, síntese, pode-se defender a ideia de que o estudo de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos pode favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Esses gêneros, denominados multimodais, encontram-se disponíveis na internet, onde adquiriram uma receptividade maior e mais ampla. Entretanto, utilizá-los como objeto de estudo não é tarefa fácil. Tudo começa com um simples acesso, mas sua leitura e necessária compreensão requerem muito mais que mera veiculação. E a exigência é maior quando da proposição de sua produção em sala de aula. Conforme frisa Dionísio (2014), a introdução dos gêneros digitais na prática pedagógica representa um enorme desafio, considerando a própria formação docente, a velocidade dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos estudantes com as mídias digitais em sua rotina diária fora da escola.

Por isso, este estudo encontra-se fundamentado também na concepção bakhtiniana de sujeito e de gênero. Para Bakhtin (1997a), a própria existência do sujeito implica sua ação sobre o mundo. Não existe neutralidade. Não existe “álibi”. Não existe não participação. O sujeito é responsivo, porque *responde a* alguém, e responsável, uma vez que *responde por* algo (BAKHTIN, 2011). Ele integra o mundo e o constrói, e, de igual modo, é construído por ele em um constante processo de interação. E assim o faz por meio dos gêneros do discurso, que são *tipos relativamente estáveis* de enunciados, o que aponta para sua flexibilidade. Os gêneros organizam e mediam a comunicação humana e são constituídos por três elementos indissolivelmente ligados: o conteúdo temático (ponto de vista a partir do qual o enunciado é feito), a estrutura composicional (forma por meio da qual o enunciado ganha materialidade linguística) e o estilo (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua).

O miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* é um desses gêneros. Ele foi criado coletivamente pelos estudantes da 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, localizada do município de Aracaju, estado de Sergipe, como ato responsivo à proposta apresentada pelas professoras propositoras. O intuito foi trabalhar em sala um gênero textual que contemplasse a diversidade de semioses que coocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias, de modo a promover a prática dos multiletramentos. O projeto foi desenvolvido por meio da aplicação de uma sequência didática adiante exposta e concorreu para promover a aprendizagem dos múltiplos letramentos, especialmente no tocante à multimodalidade.

Atualmente, é preciso multiletrar, ou seja, capacitar o estudante para ler e compreender proficientemente os textos constituídos por múltiplas linguagens. Entretanto, o conceito de multiletramentos não se restringe apenas à realidade multissemiótica de constituição dos textos. Ele aponta também para a multiplicidade cultural das populações.

O conceito de *letramentos múltiplos* [multiletramentos] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiótica ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109, grifos do autor).

Certamente, à escola compete “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115). Nesse sentido, a produção de um miniconto na esfera digital não diz apenas da multimodalidade. Além disso, proporciona abrir a escola para a entrada dos gêneros multimídias (vídeos populares, locais, “autogerados”), considerados, por vezes, marginalizados, associando-os a gêneros concebidos como cultos da esfera literária (conto, miniconto), próprios dos letramentos dominantes, institucionalizados (a escola).

“Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus estudantes possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (ROJO, 2009, p. 107, grifos do autor). Para isso, faz-se necessário que, nesta “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 4), sejam criados espaços onde o estudante possa experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, pois, em conformidade com Anderson (2005, p. 4), aprender é “o processo de adaptação do comportamento à experiência”.

Certo é que o estudante de hoje já nasce imerso na era digital. É o ser conectado. A compra é online. A venda é online. Até o pagamento é online. A comunicação acontece face a face, assim como *face a face*. O ensino em sala de aula, portanto, pode e deve estar conectado com essa realidade do estudante “nativo digital”, ou seja, aquele nascido depois de 1980 (PALFREY; GASSER, 2011). Nas escolas que dispõem de dispositivos eletrônicos, não dá mais para alijar os estudantes do (re)conhecimento e da prática dos novos gêneros. Naquelas que não dispõem também não, pois, diariamente, em seus lares ou nas ruas das cidades, os estudantes deparam-se com esses novos gêneros e precisam aprender a interagir com eles de forma positiva e crítica. Isso acontecerá mais facilmente se, em sala de aula, tiverem um contato mais acurado com os textos, estudando sua constituição, estilo, conteúdo temático. As informações adquiridas, decorrentes da experiência, ficarão engramadas em sua rede neuronal, podendo ser acessadas sempre que necessário. Portanto, se o mundo está conectado, a escola precisa conectar-se também.

ESCOLA CONECTADA: AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES/DESAFIOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita que, “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” (BRASIL, 2017, p. 478). Desse modo, propostas de trabalho que favoreçam aos estudantes o acesso a práticas da cultura digital devem ser da mesma forma priorizadas, haja vista o impacto que causam no dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua efetivação na escola não só “possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 478).

Todavia, apesar da inserção das novas tecnologias na escola constituir-se uma necessidade e ser uma prerrogativa da BNCC, seu uso ainda é cercado por problemas concernentes à infraestrutura e à preparação dos docentes e discentes para seu uso efetivo. Necessário se faz o desenvolvimento de atividades inovadoras para a superação dos desafios que o ambiente virtual apresenta e a decisão didática de começar a navegar por ele, oportunizando o aprendizado de novos conceitos e habilidades em sala de aula.

Segundo Palfrey e Gasser (2011), a dificuldade sentida por muitos professores deve-se ao fato de grande parte deles serem “Colonizadores Digitais”, ou seja, terem crescido no mundo apenas analógico, ajudando a moldar os con-

tornos do mundo digital, e outra parte, os chamados “Imigrantes Digitais”, ter ingressado tardiamente nesse ambiente. Independente da classificação, manifestamente, tanto os inseridos no primeiro grupo quanto no segundo estão menos familiarizados com a cultura digital se comparados com os nativos digitais e têm que superar uma série de novos desafios quando a questão é o uso das novas tecnologias na escola.

Contudo, o professor é um daqueles profissionais forjado na arte de superar obstáculos, pois inúmeras têm sido por anos a fio as “pedras” a serem removidas do caminho na educação brasileira. Tantas e tão conhecidas de todos que não compete no bojo deste trabalho elencar. O letramento digital é apenas mais uma delas. Braga (2009, p. 186) afirma que se muitos docentes já encontravam dificuldades no ensino tradicional da leitura e da escrita, atualmente confrontam-se com a “necessidade de preparar seus estudantes para as práticas digitais cada vez mais presentes em contextos cotidianos. O uso de ferramentas de busca [...] e a construção de sentido a partir da integração de múltiplas linguagens”. Como estímulo à superação das barreiras, vale lembrar a advertência feita por Palfrey e Gasser (2011):

Pais e professores precisam se tornar uma parte muito maior da solução, e logo. [...] Só podemos nos tornar partes efetivas da solução imergindo no problema – pelo menos o suficiente para entender um pouco do que está acontecendo na cultura digital. Nossos filhos [alunos], em muitos casos, serão nossos guias (PALFREY; GASSER, 2011, p. 127).

Para trabalhar o ensino de línguas na escola é basilar considerar as práticas de linguagem e os novos letramentos e começar a navegar pelos novos gêneros disponíveis na rede, oportunizando o aprendizado de novos conceitos e habilidades em sala de aula. Isso porque em tempos de era digital “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2009, p. 106). A escola precisa, pois, abrir suas portas para o estudo dos novos letramentos, dos novos gêneros que circulam nos ambientes virtuais e o miniconto multimodal é um deles.

Consoante Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), os gêneros discursivos são práticas de linguagem construídas historicamente, constituindo em “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”. A dinâmica da sociedade em seu curso, as interações pessoais, tendo em vista a comunicação, a própria constituição do ser e, conseqüentemente, a transformação do meio em que vive, fazem surgir novos gêneros em atendimento às demandas apresentadas pelas

mudanças sociais em correlação com a oferta dos novos recursos disponibilizados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Conforme disse o poeta: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” (CAMÕES, 2019). Mesmo que algumas tradicionais vontades permaneçam (e isso não está de todo errado), mudam-se as necessidades, mudam-se também os modos de dizer, de fazer e de comunicar. E, na escola, é preciso ter decisão didática para mudar a prática pedagógica, adequando-a às demandas hodiernas.

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem [...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80).

Docentes e discentes precisam assenhorar-se dos gêneros constituídos por diversas semioses para que a prática pedagógica favoreça, da forma mais ampla possível, o propósito de formar leitores, prerrogativa estabelecida pela BNCC. Paralelamente à inclusão que se faz necessária, é preciso que se invista na formação do professor para o letramento na internet, sem olvidar a fundamentação linguística para abordar a leitura e a escrita. “O professor (visto como um adulto letrado e leitor proficiente) ainda é a referência mais importante do leitor em formação, cabendo-lhe a complexa tarefa de ensinar a transitar entre a tela e o papel” (VIEIRA, 2009, p. 267).

Importa lembrar que a “proficiência em leitura não é uma característica inata [...] mas sim uma habilidade construída através de um longo processo de alfabetização e letramento” (GABRIEL, 2006, p. 77). Se *inputs* servem para ativar conexões, quanto mais leituras mais informações, mais dados para serem processados, levando o cérebro a produzir mais sinapses. O estudo do texto multimodal, pela sua própria constituição, possibilitará o estabelecimento de uma gama maior e mais diversificada de conexões, pois, para uma leitura proveitosa e produtiva, visando à construção dos sentidos, será necessária a leitura simultânea das diversas linguagens que o constitui.

Aqui, vale lembrar ainda o que disse Lajolo (2007, p. 106) referente ao letramento literário: “o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”. Parafraseando tão célebre enunciado, pode-se dizer que, em tempos de novos e múltiplos letramentos, docentes e discentes, “para exercer plenamente sua cidadania”, precisam apossar-se da multimodalidade, “alfabetizar-se nela, tornar-se

seu usuário competente”, mesmo que nunca vá produzir um vídeo: mas porque será um espectador de muitos.

MULTIMODALIDADE: POTENCIALIZAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS

A multimodalidade é uma das características dos sistemas midiáticos. Ela diz da constituição dos textos contemporâneos que se situam no contexto dos multiletramentos, ou seja, “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” (ROJO, 2012, p. 19). Conforme frisado anteriormente, multiletramento é um conceito que aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica de constituição de textos. É para esta segunda forma que converge este estudo.

É próprio dos nativos digitais ocuparem-se em um mesmo espaço de tempo da conversa no *WhatsApp*, da leitura de *e-mails*, do “curtir”, comentar e/ou compartilhar no *Facebook*, entre outras atividades inerentes aos dispositivos eletrônicos. E, às vezes, enquanto executam essas funções, assistem a um programa na TV ou ouvem uma música. Vista por esse ângulo, a multimodalidade parece ser uma consequência natural da prática do uso simultâneo dos vários sentidos por aqueles que nasceram no contexto das TICs.

Certo é que a mescla e o hibridismo próprios dos gêneros multimodais requerem do leitor uma capacidade de ver, ouvir e sentir o texto, muito mais complexa do que a reclamada pela leitura dos gêneros textuais constituídos por cada linguagem separadamente. O signo multimodal diz da intensificação dos estímulos porque envolve os mais diversos órgãos sensoriais para sua leitura e compreensão. Conseqüentemente, o texto multissemiótico demanda uma interação maior e mais aguçada; pressupõe a ativação de um número maior de conexões neuronais a fim de recuperar e armazenar as informações por ele veiculadas.

Consoante Dionísio (2011, p. 42), “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos”. Este não se originará apenas da junção do linguístico com o pictórico, com o sonoro, ou com o gestual, dentre outras semioses. É fruto da mescla dos atributos¹ dos mais diferentes signos/elementos

¹ A partir de meados do século XX, a Teoria dos Protótipos (TP) no interior da Semântica Cognitiva, contrapondo-se ao enfoque clássico da categorização e do significado, de larga tradição aristotélica, passou a postular que as categorias não são estruturas estáveis e defini-

das várias linguagens que concorrem para sua constituição. O signo multimodal é, pois, híbrido, constituído *ad hoc*.

O que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é como diferentes letramentos, diversas tradições culturais combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado. Chamei isso de ‘multiplicar significação’ [...] pois as opções de significados para cada mídia se multiplicam cruzadamente numa explosão combinatória; na significação multimídia as possibilidades de significado não são meramente aditivas (LEMKE, 1998a apud ROJO, 2013, p. 22).

Seguindo em direção da compreensão do signo multimodal, citando Lemke, Rojo (2013) expõe acerca das duas formas essencialmente complementares para criar significação: tipológica, classificando coisas em categorias mutuamente exclusivas; e topológicas, distinguindo variações de grau, ao invés de tipo, em vários contínuos de diferença. A linguagem verbal opera na primeira ordem; a percepção visual, sonora, gestual, opera na segunda. “A real criação de significação geralmente envolve combinações de diferentes modalidades semióticas e, logo, também combinações desses dois modos gerais” (LEMKE, 1998b apud ROJO, 2013, p. 26).

Em virtude de sua constituição, o texto multimodal requer outro modo de ler. A leitura de cada signo/elemento deve ser concomitantemente tipológica e topológica. O leitor, sem prescindir do sentido individual de cada signo, precisa encontrar em seu contínuo o atributo que estabelecerá a conexão com os inúmeros outros atributos dos mais diversos signos das distintas semioses constitutivas do texto, de modo a perceber o símbolo multimodal. A trajetória rumo à recuperação dos significados possíveis de cada signo, somada às inúmeras conexões entre os mais diversos atributos, atrelada ainda aos sentidos oriundos da mescla das linguagens, vai se constituindo em um verdadeiro emaranhado, uma enorme rede cheia de incontáveis e surpreendentes ressignificações. É em razão dessa imensurável gama de possibilidades que se pode falar na potencialização dos sentidos ocasionada por um texto multimodal.

das, substituindo o designativo “traço” pela noção de “atributo”, que é graduável e tem limites difusos. Isso confere ao significado a noção de flexibilidade, resultando na concepção de que ele só existe no uso que fazemos da linguagem em situações sociais (virada pragmática). Associada ao conceito de “semelhanças de família” (rede entrecruzada de semelhanças), a teoria de protótipos sugere que os elementos se vinculam em cadeias, de forma lateral, de modo que a vinculação entre os elementos só é compreensível quando toda a cadeia é levada em conta. Cada elemento é relacionado, ao menos com outro, considerando um atributo em comum (Para ver mais, ler DUQUE; COSTA, 2012).

A leitura do texto multimodal requer o desenvolvimento das capacidades de linguagem com diferentes semioses em seu conjunto, de modo integrativo e interativo. A inaptidão para ler, mesmo que seja apenas um dos signos das várias semioses que o constitui, implicará a incompletude de sua compreensão leitora. Gabriel (2006, p. 81), ao falar sobre a leitura do texto verbal, afirma que “a frequência de uso, a prática, leva à automatização da parte mecânica da leitura, ou seja, à formação de uma memória procedural para a leitura, que permite que a atenção seja voltada à construção do sentido do texto”. De acordo com o paradigma conexcionista, isso é possível porque a rede neuronal onde está engramada a informação tende a refazer mais instantaneamente a conexão ao percorrer um caminho já conhecido. Logo, quanto mais o estudante estudar sobre um gênero e familiarizar-se com ele, mais facilmente desenvolverá a competência necessária para o processamento de sua leitura e análise, favorecendo a ampliação da aprendizagem, podendo tornar-se ele também produtor de conhecimento.

Fato é que, “ainda não estão claras para os pesquisadores da cognição as implicações do desenvolvimento da linguagem verbal e escrita dos seres humanos” (GABRIEL, 2006, p. 77). Menos presumíveis ainda são as implicações decorrentes do desenvolvimento da habilidade de ler textos em que a mescla de semioses concorre para sua elaboração. Uma questão é certa: Se na agenda das ciências cognitivas encontra-se presente o estudo das “mudanças estruturais decorrentes do desenvolvimento da linguagem” (GABRIEL, 2006, p. 77), nela deve ser acrescentado o estudo das transformações em decorrência do uso de diversas semioses para a elaboração do texto multimodal, cuja construção dos sentidos requer a leitura concomitante das diferentes linguagens que o constitui.

Tomasello (2003, p. 172-173) já defendia que “o processo de aquisição e uso de símbolos linguísticos transforma fundamentalmente a natureza da representação cognitiva humana [...] a representação não-linguística é imagística ao passo que a representação linguística é proposicional”. Enquanto respostas mais profundas não são dadas, é preciso atentar-se para o fato de que a multimodalidade é presença circundante e trazer para a sala de aula o estudo de textos que a envolvam. Estes devem servir tanto para leitura quanto, a depender do propósito educativo, para a produção, pois é “fundamental que os alunos realizem atividades de autoria, utilizando-se (d)essas novas tecnologias/mídias” (DIAS, 2012, p. 93).

Essa proposta de protagonismo e autoria de textos multissemióticos é defendida também pela BNCC em várias partes do seu bojo: “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 481); “mobilizar

práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2017, p. 482); “criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico” (BRASIL, 2017, p. 516).

A utilização das “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (BRASIL, 2017, p. 489) é uma proposta inovadora, na qual vários conceitos ganham nova roupagem. A escola, de guardiã da tradição, passa à agência fomentadora do saber. O processo de ensino tradicional passa a configurar-se como elemento propulsor de uma educação conectada com as demandas desse novo tempo impregnado de saberes dinâmicos, plurais, coletivos e internacionais. O professor assume o patamar de propositor e organizador de aprendizagens, tornando-se ele mesmo, por vezes, aprendiz, principalmente em relação ao uso das novas tecnologias. O estudante, de receptáculo passivo do saber, passa a construtor de conhecimento ao lado do professor, interagindo com este na superação dos novos desafios (as “pedras” encontradas ao longo do caminho). A aula, antes centrada na transmissão oral e escrita dos conhecimentos, passa a ser integradora e interativa. Os objetos para manuseio e estudo vão dos textos às animações, passando pelo desenho, pela pintura, pela fotografia, pelos jogos e vídeos, dentre outros.

Evidentemente, considerando a complexidade dos gêneros multimodais, dominar todos os saberes requeridos para trabalhar com eles é quase impossível. Contudo, ao contrário de ser motivo de desânimo ou desistência da tarefa de explorá-los, essa constatação deve funcionar como uma alavanca impulsionando o trabalho interativo e integrativo na escola. Em consonância com Dias (2012, p. 77), “é necessário que o professor de língua materna sistematize as práticas de linguagem, para que haja uma progressão no domínio dos gêneros trabalhados na escola”. A sequência didática exposta a seguir constituiu em uma sistematização que oportunizou a construção de significados de modo criativo, participativo e inovador. Seu objeto de estudo foi o miniconto multimodal.

MINICONTO: DO VERBAL AO MULTIMODAL

Dentre os vários gêneros constituídos no universo das multisssemioses, encontra-se o miniconto multimodal. Este “reúne em sua arquitetônica 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). Fundado no âmbito do texto escrito, o miniconto é caracterizado pela velocidade e fluidez da narrativa. 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 âmbito das TICs, testemunhando o que disse Bakhtin (1997b, 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, mas deu forte ênfase ao enredo, destacando-se também o elemento surpresa e o acabamento.

A sequência didática aplicada contemplou, além do conhecimento do gênero miniconto multimodal, as abordagens prévias necessárias para a discussão e assimilação dos conceitos a ele referentes. Compreende-se, neste estudo, a 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 estruturada de acordo 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.

Sequência didática (seis etapas/quinze aulas)

- 1ª Etapa (duas aulas): Diagnóstico dos conhecimentos dos estudantes a respeito do gênero conto e levantamento das suas características; narração de um acontecimento marcante da vida dos estudantes, 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 da história lida, oralmente, em terceira pessoa.
- 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 estudantes na leitura; atividade interpretativa do conto lido, observando sua estrutura; leitura do conto “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa (1992), com a intenção de traçar um paralelo com o conto “O Espelho” lido anteriormente.

- 3ª Etapa (três aulas): Leitura de minicontos e de minicontos multimodais em vídeo; diálogo 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, enfatizando as semelhanças e diferenças entre o miniconto e o miniconto multimodal.
- 4ª Etapa (quatro aulas): Proposição para que os estudantes 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 estudante produza um miniconto multimodal, com edição do texto final após *feedback* do professor.
- 5ª Etapa (uma aula): Apresentação pelo monitor-voluntário (um estudante do grêmio da escola) do tutorial sobre a utilização do “VivaVídeo” (Aplicativo gratuito que possibilita a edição de vídeos com música e fotos a partir de *smartphones*); primeiros ensaios/manuseio; realização de uma oficina, com duração de uma hora, para estudantes e professores familiarizarem-se com o aplicativo apresentado.
- 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 no Youtube.

A aplicação desta sequência, alicerçada na visão de multiletramentos, permitiu trazer para o âmbito escolar uma prática que muitos nativos digitais já adotam no seu dia a dia. Essa decisão didática, 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). O diálogo professor-estudante concorreu consideravelmente para diminuir a distância transicional entre aquilo que o estudante conhecia, concernente ao conto e ao miniconto, e o conhecimento a ser introduzido: o miniconto multimodal. Na linha inversa, contribuiu da mesma forma para minimizar os desafios a serem superados pelo professor em relação ao letramento digital.

O trabalho resultou na criação de quatro minicontos, dentre os quais, o intitulado *A vida é mesmo assim...* (SANTANA, 2017). Ele foi selecionado para fins de análise neste estudo, porque nele ficaram mais bem evidenciados os aspectos estruturantes do gênero: a interação entre linguagem verbal e não verbal, a naratividade, a minimização, o foco no enredo, a concisão, o elemento surpresa e

o acabamento. Ele foi criado por meio do aplicativo “VivaVídeo”. O uso dessa tecnologia serviu para confirmar o explicitado por Azzari e Custódio (2013, p. 90) acerca de o engajamento em situações de produção de significados em letramentos digitais propiciarem “conhecimentos técnicos, habilidades importantes para o presente momento marcado por ascensão e protagonismo de novas tecnologias”.

O 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. As criações vão do básico ao magnífico, do novo perfil pessoal a artigos na Wikipédia, chegando aos programas de aplicativos do *Facebook*. Evidentemente, nem todos os nativos digitais estão participando desse renascimento, assim como nem todas as produções podem receber 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).

Acerca do vídeo *A vida é mesmo assim...* é meritório afirmar-se que cabe muitíssimo bem essa qualificação. Ele é uma dessas produções em que a expectativa gerada, já a partir do título, funciona como um verdadeiro “chamamento”, um convite ao leitor para submergir no texto, que, pela estrutura composicional do gênero, não dura mais que um lampejo. O miniconto é um gênero textual que se apresenta breve, minimalista, conciso, mas que não se exime do impacto, dos arroubos e do enlevo que obras literárias de grandes proporções oportunizam.

O miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* é um desses textos que agregam palavra, som, imagem e que, para sua compreensão, necessita da leitura simultânea das semioses que o constitui, requerendo dos leitores/navegadores o estabelecimento de conexões outras para além das já estabelecidas no processamento da leitura linear de um texto verbal. Se a leitura deste já é um ato complexo, envolvendo a “ação dinâmica de vários domínios de processamento [...] lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36), o que dizer da leitura e constituição de textos envolvendo para além destas outras semioses? Uma das prováveis respostas a esta questão é dada por Dionísio:

Se o professor guiar as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e perfume aos textos, certamente estará fomentando estratégias cognitivas que possibilitam aos aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo assim a construção do conhecimento (DIONÍSIO, 2011, p. 41-42).

“A multimodalidade pressupõe pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos” (DIONÍSIO, 2011, p. 49). Logo, a leitura do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* não pode ser realizada segundo os moldes tradicionais, visto a mescla dos diversos modos de representação na construção do sentido: linguagem verbal, imagens (estáticas e dinâmicas), cores, sons, setas, música... Neste caso, é preciso inter-relacionar os elementos oriundos das diversas semioses, combinando-os e (re)combinando-os. Para a compreensão leitora do texto multimodal, cabe muitíssimo bem o que disse Jouve (2012) acerca do texto literário:

O entendimento tem, então, por objeto o sentido ‘denotado’, isto é, fundado em um consenso entre os falantes de determinada língua. [...] Na ausência desse sentido ‘partilhado’, não se poderia conceber o mundo alternativo construído pela ficção. [...] É em razão da denotação [...] que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas (JOUVE, 2012, p. 105).

O processo de construção de sentidos pressupõe, dessa forma, o conhecimento do sentido literal dos signos em seus respectivos sistemas comunicativos. Somente a partir desse conhecimento literal torna-se possível enveredar, de modo procedente, por outros modos de (re)significar, considerando o contexto no qual se inscreve o próprio texto. É a partir da convenção que novos significados são elaborados e o ato de criar acaba constituindo-se em “um jogo de aparente verossimilhança aliado a uma incerteza de verdade” (PASSARELLI, 2012, p. 204).

A leitura, compreensão do miniconto multimodal inscreve os sujeitos, quer autores quer leitores, em uma prática baseada nos letramentos múltiplos. Considerando, pois, as especificidades dos gêneros multimodais, Rojo (2013, p. 30) apresenta uma proposta de estudo dos textos baseada nos “Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros revisitados”. A autora propõe a ampliação da teoria. Na “Situação de comunicação”, além da esfera de circulação, tempo e lugar históricos, participantes (relações sociais), conteúdo temático, apreciação valorativa, ela 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”. A sucinta análise desenvolvida a seguir do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* pautou-se por essa sugestão dada pela autora.

ANÁLISE DO MINICONTO DE ACORDO COM OS “ELEMENTOS DA TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS REVISITADOS”

- a) Situação de Comunicação (esfera de circulação, tempo e lugar históricos, mídias e tecnologias, participantes/relações sociais, conteúdo temático, apreciação valorativa)

O miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* é um produto da esfera literária, criado coletivamente pelos estudantes do 8º ano da EJAEF, do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, instituição de ensino da rede estadual, localizada do município de Aracaju, estado de Sergipe. É um gênero próprio do meio digital e tem como suporte quaisquer dispositivos eletrônicos com capacidade de acessar vídeos de curta duração. Para sua realização foi utilizado o aplicativo “VivaVídeo”. Os estudantes contaram com o apoio do monitor-voluntário, o estudante Derlan Azevedo, do grêmio da escola, que ministrou uma oficina com duração de uma hora, explicando o tutorial do aplicativo, e fizeram os primeiros ensaios/manuseio. O vídeo foi publicado no Youtube.

Ao trazer para a sala a exposição de elementos canônicos, por meio da leitura de textos literários, foram viabilizados aos estudantes elementos para subsidiar a compreensão do gênero em estudo, favorecendo o protagonismo juvenil. Na medida em que os estudantes foram compreendendo as características do gênero, foram dando “asas” à imaginação, transformando-se em sujeitos da sua produção. Apesar de construída a partir das experiências do sujeito-pessoa, no miniconto, a história narrada não constitui uma duplicação do vivenciamento dos sujeitos envolvidos, uma vez que essa duplicação é impossível, conforme assevera Bakhtin (2011). Situado no campo artístico/literário, ele abre para o sujeito o mundo das possibilidades que em sua vida material não pode experimentar ou executar. Consoante Bakhtin (2011, p. 73), “[...] a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real [...]”.

A história começa expressando a tensão do início de um ano letivo. A rotina escolar, porém, vai se constituindo viva e atrativa para o novo grupo de colegas,

que, fora dos muros escolares, vão estreitando a amizade e se transformando em amigos. Para aumentar a expectativa, o enlevo dos olhares e as flechas apontando em várias direções. De repente, em um dia ensolarado e descontraído, quando o grupo aproveitava o dia com brincadeiras na piscina, o inesperado acontece. A vida é tragada pela morte. E “De repente do riso fez-se o pranto / [...] De repente, não mais que de repente”. O leitor é convidado a preencher as lacunas e perceber que “Fez-se do amigo próximo o distante / Fez-se da vida uma aventura errante” (MORAES, 2019), porque a vida é mesmo assim.

O conteúdo temático é, pois, uma reflexão sobre a brevidade da vida e a condição de finitude do ser, feita por um grupo de colegas que se tornaram amigos e, juntos, vivenciaram a perda de um deles. De acordo com Roza e Menezes (2019, p. 117): “o objeto de aprendizagem aqui apresentado permite explorar diversos aspectos temáticos, dentre eles, 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.”

O miniconto pode ser simplesmente assistido pela internet por qualquer usuário sem maiores propósitos, levando-o a refletir, ou não, sobre a vida e o que ela representa. Entretanto, ao ser veiculado pelo docente em sala de aula, adquire um significado maior: constitui um Objeto de Aprendizagem (OA) que, se bem utilizado, concorrerá para uma aprendizagem significativa e para a efetivação dos multiletramentos na escola. Objeto de Aprendizagem é “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado como suporte ao ensino” (WILEY, 2019, p. 7, tradução nossa). Sua veiculação pelo professor de língua oportunizará a discussão acerca do conteúdo temático, estilo e estrutura composicional do gênero de uma perspectiva multimodal.

[...] 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).

b) Tema

A temática vida/morte, apresentada como interrupção brusca daquela, gerando separação, desencontro, dor, saudade, dentre outras possibilidades, é configurada no miniconto. A vida e a morte são, consoante Bakhtin (2011), os elementos mais importantes que constituem o enredo da literatura universal.

Só com ele [o outro] é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo e no tempo mesmo separar-me dele. [...] Em minha vida pessoas nascem, passaram e morrem, e a vida-morte delas é frequentemente o acontecimento mais importante de minha vida, que lhe determina a existência (BAKHTIN, 2011, p. 96).

A constatação do “empobrecimento do mundo da minha vida onde esse outro estava e agora não está” (BAKHTIN, 2011, p. 95) poderia significar a conclusão estatizante, auferida pelo leitor, após assistir ao miniconto multimodal objeto deste estudo. É do “*natus est anno Domini*” ao “*mortuus est anno Domini*” (respectivamente “nasceu em tal ano d.C.” e “morreu em tal ano d.C.”) e do breve espaço de tempo entre esses dois momentos, denominado “Vida”, que trata o miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...*

c) Unidades semióticas (estilo)

Trata-se de um vídeo com duração de dois minutos e cinquenta segundos. Para sua constituição concorreram diversas semioses. Visual: imagens coloridas e em preto e branco; estáticas (fotografias e *selfies*, em ambiente escolar e extra-escolar; desenho gráfico) e em movimento (filmagem em ambiente extraescolar); linhas, cores, tamanhos, espessuras, setas, diferentes padrões de letras. Verbal: expressões orais e escritas. Sonora: inicialmente ritmada e alegre; posteriormente, compassada e triste. Os espaços abertos (o jardim, a praça, o parque, a quadra, a piscina) e fechados (a escola, o elevador, a lanchonete). O vestuário: a farda, a roupa social, a esportiva e a de banho, usadas de acordo com as convenções sociais. Gestual: braços apontando como flechas, mão no rosto, mão para fora da piscina, mãos naufragando. Expressão fisionômica: no início, tensa (primeiro dia de aula; tudo novo); posteriormente, alegre (relações sociais, amizades se formando, amores surgindo). Em toda sua elaboração foram considerados os aspectos próprios do gênero miniconto: narratividade, minimização, concisão, ênfase no enredo, elemento surpresa e acabamento.

d) Forma composicional (Modalidades)

O miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* está 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.

Na abertura, situado no canto superior esquerdo, em um fundo quadriculado preto, o desenho gráfico de um coração branco, pequeno, formado por linhas de pincel de variadas espessuras. Na sequência, este ganha amplitude e passa a ocupar, praticamente, toda a tela. Depois um *flash* vindo de cima para baixo pelo meio da tela, no canto inferior esquerdo, o desenho de uma câmera que se movimenta em um clique, seguida da expressão “Turma B apresenta”, grafada com letras brancas com entradas pela esquerda e pela direita, somada a uma nuvem de fumaça em tons pastéis, surgindo de baixo para cima. Essa mescla de linguagens parece dizer multimodalmente o que linguisticamente seria dito com um: “Luz, câmera, ação!”.

Inicialmente, o título *A vida é mesmo assim...* aparece escrito com letras pretas em uma faixa verde em um fundo preto quadriculado. As reticências sugerem a extrapolação dos limites do título, convidando o leitor a adentrar na história. A expressão “*mesmo assim*”, ao tempo que parece sugerir fatalidade, aguça ainda mais a curiosidade: Assim como? E a história começa visualizada pela abertura de duas linhas cruzadas. Ambiente escolar, sala de aula, carteiras arrumadas em fila, estudantes sentados e, mesclando com o visual, a identificação verbal: “Primeiro dia de aula...”. Esta vem escrita em uma faixa vermelha aposta em diagonal no canto superior esquerdo. Desse mesmo lado, no canto inferior, há a expressão “... Tudo tenso”.

Assim, a introdução caracteriza a tensão dos estudantes encontrando com o novo no primeiro dia de aula. Com o passar do tempo, a amizade surgida, fruto da interação social, vai substituindo por sorrisos as expressões tensas. Na sequência, a alegria estruturada em espaços de lazer e descontração (o jardim, a praça, a lanchonete, a quadra poliesportiva, a piscina). Neles, os estudantes-personagens aparecem cada vez mais descontraídos, brincalhões, sorridentes. A passagem do tempo pode ser observada pela própria transformação que vai ocorrendo nos relacionamentos: primeiro cada um em sua carteira, predomínio do individual; depois, a formação dos grupos, porque o viver pressupõe interação.

No desenrolar da ação, as imagens dos estudantes fazendo gestos corporais com os braços apontando iguais flechas, juntamente com a imagem de uma flecha branca com um coração na ponta, direcionando para o coração da aluna, e a imagem do próprio cupido pintado em vermelho, colocado em tela cheia de fundo preto, somadas ainda à imagem de dois jovens, parecem sugerir o nascimento do amor entre eles. É fácil perceber que toda essa construção imagética faz uma clara alusão à dimensão que o aspecto sentimental terá no miniconto. Nessa hora, o leitor é convidado a trazer para a história narrada sua experiência

sócio-histórica e compreender as imagens como símbolos do amor e da paixão. A produção, a partir de imagens estáticas apresentadas uma a uma, parece sugerir que a vida passa lenta e compassadamente, e vai possibilitando, pouco a pouco, o encontro e a interação entre as pessoas. A sequência exposta parece sugerir de igual modo que os relacionamentos baseados na alegria, na amizade e no amor são construídos socialmente pelos sujeitos nos espaços que costuma frequentar: a escola, a rua, o jardim, a praça, o parque, o elevador, a lanchonete, a quadra de esportes, a piscina.

A filmagem dos jovens na quadra, jogando bola, e depois na piscina, tomando banho, dá dinamicidade e animação à história, chamando a atenção para a expressão oral dos adolescentes. Na quadra, vozes são ouvidas: pequenos gritos; o chamamento do nome “Ronie”; outras vozes quase inaudíveis ao fundo; e o prenúncio do gol que, ao ser marcado, é confirmado pela expressão escrita: “Gooooooooooooo!!!”. Na piscina, a entrada de uma apresentadora que diz: “Olá, gente, vamos começar agora o saltibum do Severino com Ranieli.” A garota apresentada mergulha e emerge. A narradora continua: “Agora... agora vamos começar o saltibum com Júnior!” Ele mergulha e, instantaneamente, a música de alegre, estridente e remasterizada, cede lugar a um toque melódico instrumental de piano. Nessa hora, os sorrisos e as vozes silenciam. É o prenúncio de que algo inesperado e triste está prestes a acontecer. A imagem de uma mão para fora da água e a expressão “de repente tudo mudou” parecem sugerir o afogamento iminente do jovem mergulhador. A figura da aflitiva mão parece revelar também um pedido de socorro, mas desaparece na imensidão das águas. Esse foi um dos recursos semióticos trazidos pelos estudantes para representar a situação dramática da narrativa. Fato que deixa evidente a percepção dos criadores do texto quanto às escolhas deliberadas, relativas ao uso dos modos de representação e a respectiva articulação de forma a construir os seus textos multimodais (SILVESTRE, 2015, p. 95).

Na sequência da ação, duas mãos submersas, bolhas d’água subindo e, na cena final, a imagem de uma jovem sentada no chão, pernas dobradas, joelhos a servirem de apoio para o reclinar da cabeça, em um gesto de desalento, incredulidade e dor. Aqui, mais uma vez, o leitor é chamado a perceber que “Fez-se de triste o que se fez amante / E de sozinho o que se fez contente” (MORAES, 2019). A “separação” definitiva aconteceu, ocasionada pela morte. E essa imagem final é em preto e branco, igual à da tela do coração inicial. Ela parece sugerir o fechamento do ciclo da vida com a morte. O sentir da existência, com sua dinâmica e interações, parece ser demarcado pelo colorido das imagens postas

entre esses dois cruciais momentos. Mas, a vida é mesmo assim, cessa. Tal qual a narrativa de um episódio em que se abre uma lacuna no espaço e tempo ficcionais para o desenrolar das ações que, em determinado momento, atingem seu ápice e depois chegam ao seu término. É o fim da história, fim do encontro, fim do relacionamento, fim da alegria, fim da amizade, fim do amor. No conto tudo é breve, brevíssimo, como um lampejo. Igualmente, por vezes, acontece na vida. Todavia, a continuidade desta parece ser de antemão sugerida por meio das reticências apostas no título, juntamente com o tom verde da faixa onde este foi escrito. Da mescla das linguagens, pode-se perceber que, para além do que ocorrerá na história (a fatalidade), a vida continua. E Bakhtin (2011) expõe muito bem acerca dessa continuidade:

Meu ativismo prossegue também depois da morte do outro, e nele os elementos estéticos (comparados aos éticos e as práticas) começam a prevalecer: tenho à minha frente o todo de sua vida, liberto dos elementos do futuro temporal, dos objetivos e do imperativo [...] depois do monumento tumular vem a *memória* (BAKHTIN, 2011, p. 97-98, grifos do autor).

Para além do chamamento feito pelo título, durante todo o percurso da narrativa, o leitor é convidado a transpor o limiar de expectador e tornar-se co-autor, trazendo para o conto as marcas de sua subjetividade, pois “cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando” (LAJOLO, 2007, p. 106). Consoante Bakhtin (2011, p. 333): “Todo enunciado tem sempre um destinatário [...] cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. [...] Cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos”.

Nesse caso, no miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...*, o leitor é o responsável direto pelo estabelecimento do elo entre a tensão inicial, revelada por meio da linguagem verbal (“... tudo tenso”) e visual (as expressões fisionômicas dos estudantes), e a tensão final construída multimodalmente: pela expressão verbal “de repente tudo mudou!”; pela substituição da sonoridade ritmada e intensa por uma melodia baixa e compassada; e pela sequência de imagens remetendo à ideia de morte (a mão para fora da piscina; as mãos submersas; as bolhas d’água subindo). Ao leitor, em decorrência da leitura simultânea das linguagens verbivocovisuais presentes no miniconto, é dado o direito de construir os sentidos do texto.

Entretanto, se a passagem de leitor a autor de textos verbais requer um aprendizado contínuo, executado por meio de um constante processo de escrita e reescrita textual (PASSARELLI, 2012; SILVA, 2015), que dizer da produção de minicontos multimodais que requer dos seus autores diferentes letramentos? Essa não é, portanto, uma tarefa fácil. Para ser posta em prática, implica a “superção de verdadeiras ‘montanhas’ de desafios que se apresentam em um meio escolar onde o acesso à tecnologia não se faz de forma tão ampla, nem [...] é condizente com as expectativas do início deste século” (ROZA; MENEZES, 2019, p. 111-112). Esta breve análise, contudo, vem comprovar que não só a superção dos obstáculos é possível, como, ao resultado obtido, em função da magnificência dos seus elementos constitutivos, da sua construção multimodal e artístico-literária, é meritório atribuir-se o qualitativo de “criação-criativa”. Vê-lo, ouvi-lo, lê-lo, faz estabelecer insondáveis conexões, abrindo um leque de possibilidades, ampliando horizontes, servindo ao constante “mudar”, ocasionado pela dinâmica dos tempos, das sociedades, da vida e do próprio ser e fazer humanos em sua dimensão interacional e, por que não dizer, multimodal.

PALAVRAS FINAIS

O mundo é multimodal. O sujeito é um ser de conexão. Pensar é estabelecer conexões. Comunicar-se também. Interagir com o meio e com o outro é de igual modo conectar-se. E esta conexão dá-se de vários modos, por meio de diversas semioses: palavras, imagens, sons, cores, formas, tamanhos, linhas, música, gestos, dentre outros. Tudo salta aos olhos e concorre simultaneamente para a construção de sentidos. Por sua vez, as novas TICs permitiram a potencialização da comunicação multimodal, e os estudantes, nativos digitais, por meio das redes sociais, estão em constante contato com os novos gêneros constituídos pelas diversas semioses. Isso requer do professor, conseqüentemente, 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 da era digital.

O século XXI requer, portanto, do professor de línguas o posicionamento como agente socializador e mediador do conhecimento ante o uso dos novos gêneros criados na esfera digital. É preciso auxiliar os estudantes na apropriação dos saberes e suas dimensões, questionando quais conhecimentos e habilidades são necessários para interagir, de maneira ética, crítica e democrática, através dos múltiplos modos de comunicação disponibilizados na contemporaneidade.

Produzir textos que possam circular nas redes sociais, criados a partir de aplicativos que podem ser hospedados em um aparelho celular, foi uma decisão didática das propositoras deste trabalho, que resultou na criação do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* A sequência didática aplicada mostrou-se não só eficiente para o trabalho com o referido gênero em sala de aula, mas também salutar para, na ordem inversa, fazer adentrar nos muros escolares gêneros que naturalmente circulam no universo virtual. Agregar as novas tecnologias ao ensino da língua é uma exigência da pós-modernidade e o seu estímulo, por parte do professor, uma necessidade.

FANFICTIONS UMA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA NO CIBERESPAÇO

Erisvaldo Silva Santos

INTRODUÇÃO

As demandas sociocomunicativas contemporâneas, mediante o contínuo avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), direcionam para a multiplicidade de gêneros textuais com vieses digitais e elementos semióticos, os quais formam um leitor/usuário a partir da navegação em ambientes virtuais e que se constrói ao ler e escrever/digitar sobre assuntos de seu interesse, vinculados à sua realidade sociocultural. Considerando esse panorama, aborda-se neste trabalho o gênero emergente *fanfiction*, enraizado no contexto da tecnologia digital numa sociedade da informação que busca, através da internet, novas maneiras expressivas do comportamento comunicativo.

De acordo com Vargas (2005, p. 21), o termo *fanfiction* resulta “da fusão de duas palavras da língua inglesa, *fan* e *fiction*, e designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original”. Destaca-se, portanto, a relevância do caráter colaborativo das *fanfictions*, pois sua materialização no ciberespaço permite que a interação aconteça em vários níveis e com vários interlocutores, ao utilizarem os recursos de sua interface, e oportuniza o uso dos dispositivos eletrônicos como ferramenta de construção coletiva.

Nesse sentido, reitera-se a responsabilidade da escola em desenvolver estratégias que possibilitem um ensino e aprendizagem significativos, a partir da valorização das novas práticas de leitura e escrita em espaços multimidiáticos e multissemióticos, em que a colaboração e a interação dos usuários possam formar uma sociedade que respeita a diversidade múltipla das culturas e constrói conhecimento e cidadania participativa e crítica para atender às demandas da cultura digital. Desse modo, faz-se necessário que a instituição escolar estimule

[...] a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais [...] compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento [...] e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 59).

Diante desse contexto, a inserção de *fanfics* nas aulas de língua portuguesa abre o leque de possibilidades para o trabalho com leitura, escrita e reescrita textual em sala de aula. Assim, este capítulo apresenta como objetivos: caracterizar o gênero emergente e digital *fanfiction*, situando-o frente à possibilidade do trabalho com a leitura e a escrita colaborativa no ciberespaço; expor as possíveis contribuições disponibilizadas por meio dos multiletramentos e do letramento digital na abordagem das *fanfics* em sala de aula, ao se valorizar aspectos como a multiculturalidade e a multissemiose, e apresentar uma proposta de sequência didática a serviço da leitura e da escrita colaborativa com *fanfictions*, direcionada às aulas de língua portuguesa no ensino fundamental.

O capítulo divide-se em três seções. Na primeira são tecidas considerações em torno das novas práticas de leitura e escrita em espaços virtuais, exigidas pela constante ascensão das tecnologias da informação. Assim, por meio dos estudos de Vargas (2005), Campos (2017), Marcuschi (2004; 2008), dentre outros, caracteriza-se o gênero emergente *fanfiction*, as contribuições no tocante à leitura e escritura no ciberespaço, por meio de sua função interativa e colaborativa, as possibilidades de abordagem desse gênero digital nas aulas de língua portuguesa, conforme indica a Base Nacional Comum Curricular (2018), bem como possíveis direcionamentos que o docente possa assumir em sua *práxis* educacional.

A segunda seção apresenta considerações em torno do conceito de letramento, situando o *modelo ideológico*, defendido por Street (2014). Adota-se ainda a “pedagogia dos multiletramentos”, sustentada por Rojo (2012), e se discute a concepção de *multiletramentos*, sob a perspectiva da multiplicidade cultural e semiótica na abordagem do gênero *fanfiction*. Ademais, partilha-se o conceito de letramento digital, apontado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

como habilidades que vão fortalecer a atuação frente aos canais de comunicação digital, destacando sua relevância para o trabalho com as *fanfics*.

A última seção discute, à luz dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as significativas contribuições de se desenvolver atividades educacionais mediante a construção de uma sequência didática (SD). Além disso, apresenta-se uma proposta de ensino destinada a turmas do ensino fundamental, com vistas à abordagem da prática de leitura, escrita e reescrita textual no ciberespaço por meio do gênero emergente *fanfiction*.

Por fim, nas considerações finais, acentua-se a importância de se desenvolver as habilidades de leitura-escrita textual em espaços multimidiáticos por meio das *fanfics*, as quais criam um ambiente de interação e colaboração entre os pares, propício ao desenvolvimento do processo de (re)escrita no ambiente escolar, e suscitam as multisssemioses e maneiras de significar do texto.

FANFICTION: UM GÊNERO EMERGENTE A SERVIÇO DA LEITURA-ESCRITA COLABORATIVA

Os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin (2011, p. 262) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” – orais, escritos ou multimodais – que refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana, isto é, apresentam dinamicidade frente às demandas sociais vigentes e às reais necessidades do usuário da língua. Desse modo, o emprego da língua ocorre por meio de enunciados que refletem as diversas práticas sociais de uso da linguagem, histórica e socialmente situadas, construído por aspectos semióticos e linguísticos, e que colaboram para a constante e heterogênea construção de novos gêneros.

Diante desse permanente processo de eclosão de novos gêneros, reforçam-se os estudos de Marcuschi (2008), ao considerar que quaisquer possibilidades de se abordar os gêneros textuais desvinculados da realidade social e de sua relação com as atividades humanas devem ser descartadas, pois são esses os textos que encontramos em nossa vida diária e que ganham materialidade nas inúmeras práticas comunicativas. Além disso, apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição funcional, objetivo enunciativo e estilo, realizados efetivamente a partir da união de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Logo, o telefone, a carta eletrônica, o bate-papo por computador, as aulas virtuais, dentre outros, fornecem protagonismo ao leitor-escritor em suas atividades linguísticas e sociocognitivas, uma vez se encontram entrelaçadas ao contexto

sociocultural inserido, configurando, assim, uma abordagem significativa ao ensino de língua portuguesa.

Nesse tocante, a incessante evolução tecnológica, através do alcance proporcionado pelos computadores portáteis, *smartphones*, *tablets*, dentre outros, direciona as exigências sociocomunicativas para a multiplicidade dos gêneros textuais emergentes e digitais, permeados por elementos semióticos, e para a construção de um leitor-escritor-usuário revestido pela navegação em espaços virtuais, que lê e escreve sobre assuntos atrelados à sua realidade social, cultural e política. Por conseguinte, com essa chegada mais rápida e intensa das tecnologias, faz-se necessário que a escola promova trabalhos com ênfase em novas práticas de leitura e escrita, ajustadas à diversidade de textos multissemióticos circulantes, pois “se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (DIAS, 2012, p. 99).

Considerando que as novas formas de circulação de textos inserem-se em processos de leitura, produção e criação mediados pela tecnologia, é indubitável a necessidade de trabalhos que despertem a leitura e a escrita digital numa perspectiva cooperativa e colaborativa no ciberespaço. Assim, segundo a perspectiva de Leal (2009, p. 57), “colaborar significa uma ação entre sujeitos que buscam o mesmo objetivo em uma atividade” e cooperar “vem da ação de um sujeito que coopera a favor da atividade de outro(s) sujeito(s), auxiliando de alguma forma para [...] realizar uma tarefa”. Dessa forma, o acesso, o envio, a edição, a publicação, a inclusão de recursos multimodais, enfim, a realização de ações interativas e colaborativas no trato com o texto circulante nos espaços virtuais passam a ser realizadas a qualquer instante, quantas vezes forem necessárias e por todos os colaboradores. Essa abordagem configurará o entendimento sobre o leitor-autor-usuário fortalecido frente às exigências tecnológicas vigentes, visto que com a leitura, escrita e circulação de textos em rede “uma nova função-autor é apontada e atrelada à noção de nascimento do leitor como sujeito engajado, com mais possibilidades de leituras, debates e produções que podem promover o seu protagonismo” (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 84).

Esse cenário nos conduziu a retratar neste trabalho o gênero emergente e digital *fanfiction*. Vargas (2005) afirma que esse termo resulta da fusão das palavras *fan* e *fiction*, pertencentes à língua inglesa, e que caracteriza uma história fictícia, derivada de determinada produção ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original. A autora ainda assevera que “A *fanfiction* é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas pre-

viamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática” (VARGAS, 2005, p. 21). Nesse sentido, os fãs-escritores passam a escrever *fanfictions* por causa do laço afetivo com o original, ou seja, há uma forte necessidade de interagir e interferir naquele universo ficcional, criando-se uma espécie de coautoria, que funciona, por exemplo, como preenchimento de espaços vazios deixados pelo autor na obra original. Sob um olhar extensivo, uma *fanfiction* caracteriza-se como

[...] uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, animê, filme ou série de TV. *Fanfics* podem ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos. Geralmente, usam ambientes como *blogs* ou páginas eletrônicas para a mídia escrita, mas navegam também por outros meios, como os vídeos (*fanvids*) ou quadrinhos e *audiofics* (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 74).

A inserção de *fanfics* nas aulas de língua portuguesa abre um leque de possibilidades para o trabalho com leitura, escrita e reescrita em sala de aula, já que a produção desse gênero textual apresenta um caráter metalinguístico, o que possibilita ao estudante-autor refletir sobre sua escrita, sobre o domínio da língua, a partir dos comentários tecidos pelos leitores/internautas ou mesmo pelas contribuições oferecidas nos *sites* de *fanfics*. Assim, é possível dar continuidade à (re)escrita do texto, em sua forma e conteúdo, de maneira colaborativa e interativa no ciberespaço. Sobre isso, Campos (2017, p. 46) afirma que “os ciberespaços que se destinam à leitura e produção de *fanfics*, geralmente, disponibilizam informações com a finalidade de auxiliar os usuários a iniciar e aprimorar sua escrita”.

Além disso, outro fator relevante a se considerar, na abordagem do gênero *fanfiction*, diz respeito às referências ficcionais partirem de objetos originais diversos, como: livros, programas de TV, filmes, *games*, seriados de TV, HQs, animes, músicas, dentre outros, pois se encontram vinculados à realidade socio-cultural do estudante e despertam a aptidão pelo ato de escrita. Isso é validado pelo fato de que as produções se pautam no universo do fã-escritor, que conhece e se dedica ao objeto cultural, o que estimula a busca pela criatividade, por meio da elaboração de novas possibilidades de leituras ligadas ao que se admira. Portanto, o trabalho com a produção escrita de *fanfics* proporciona a

[...] configuração das práticas de escrita digital, as regras gramaticais, de conduta e avaliação estabelecidas entre usuários/leitores e os seguidores das criações literárias em desdobramento das obras literárias consagradas, filmes, best-sellers juvenis, músicas, as categorias são referenciadas nesses espaços como *cânones* (CLEMENTE, 2013, p. 62).

Tendo em vista a materialização das *fanfics* acontecer em ambiente virtual, é importante ressaltar que as práticas de leitura e escrita multimodal serão configuradas por meio dos multiletramentos. Nesse sentido, o fazer pedagógico necessitará de uma abordagem que contemple as multissemioses dos textos digitais e o universo multicultural do discente. Logo, as habilidades de leitura e escrita na escola serão ressignificadas, ao passo que a interação com outros leitores/internautas no ciberespaço estreitará as relações sociais, construídas num regime de mútua colaboração. Isso por que “o trabalho colaborativo, a socialização em comunidades de pessoas que se reúnem por afinidade e por grupos de interesses comuns são a tônica dos ambientes digitais” (COSCARELLI, 2016, p. 13). Dessa maneira, Vargas (2005) defende que essas novas práticas de ler e escrever, em diálogo com os conhecimentos construídos pelo discente ao longo de sua vivência escolar, funcionam como impulsionadoras do letramento em meio digital, pois

A escrita e a leitura de *fanfictions* constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades apreendidas nos meios escolares para a promoção de tarefas significativas num determinado meio virtual, ambiente em que, unidos por um vínculo muito significativo chegam a constituir verdadeiras comunidades literárias (VARGAS, 2005, p. 127-128).

Nesse sentido, o gênero *fanfiction* configura-se como um instrumento de incentivo à prática de leitura e escrita no ciberespaço e, ao contemplar o letramento digital, rompe com formas tradicionais de letramento e alfabetização vistos na escola, pois proporciona novos modos de ler e escrever, a partir do uso de códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens, desenhos, áudios, dentre outros recursos. Desse modo, o ciberespaço funcionará como um “ambiente favorável ao letramento por seu caráter democrático, pois possibilita aos seus usuários a livre expressão acerca dos mais variados conteúdos” (CAMPOS, 2017, p. 45).

À luz das contribuições de Marcuschi (2004), ainda é possível descrever as *fanfics* como um gênero emergente do ambiente digital, que se propaga através da internet e possibilita novos modos de comportamento comunicativo, isto é, apresentam uma natureza multissemiótica, à medida que há a inserção de imagens, sons, hipertextos, gráficos e vídeos no texto, estimulando a alta interatividade social entre os pares no ciberespaço. Assim, o trabalho com *fanfictions* em sala de aula propicia uma nova roupagem ao processo de (re)escrita, uma vez que “a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na Internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som” (MARCUSCHI, 2004, p. 19).

Por conseguinte, é notável também a necessidade de se articular estratégias que explorem de forma significativa o gênero *fanfiction* em sala de aula, ou seja, utilizando-o como ferramenta de ensino que desperte nos estudantes o prazer pela leitura-escrita e que “sejam adicionados os letramentos multissemióticos, assim como os letramentos múltiplos, ao ensino de língua materna” (CAMPOS, 2017, p. 53). Surge, então, uma expectativa que atende a essas exigências comunicativas e linguísticas contemporâneas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao indicar que o docente, em sua *práxis* de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, deve reconhecer que

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, **escrever *fanfics***, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 66, grifo nosso).

Em síntese, a BNCC legitima o ensino de língua portuguesa guiado por práticas de leitura e escrita multissemiótica, multimidiática e colaborativa em que se utilize e compartilhe formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais, *playlists*, *e-zines*, ***fanfics***, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs, permeadas pelo universo da cultura digital.

OS MULTILETRAMENTOS E O LETRAMENTO DIGITAL NA ABORDAGEM DO GÊNERO *FANFICTION*

Na sociedade contemporânea, as inúmeras práticas sociocomunicativas, imbricadas no universo da leitura e da escrita, reverberam um contexto de interação que implica aspectos sociais, políticos, cognitivos, linguísticos, etc. Nesse sentido, a prática de ler e escrever encontra-se intrinsecamente ligada ao papel social de cada indivíduo, o que representa, de modo imprescindível, condição necessária ao efetivo protagonismo diante do contexto situado.

Considerando a posição de leitores e escritores potencialmente ativos, torna-se evidente a presença dos múltiplos letramentos no meio social. Dessa forma, é pertinente acolher as colocações de Magda Soares (2016, p. 18), no livro *Letramento: um tema em três gêneros*, ao conceituar o letramento como

“o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Portanto, diferentemente de alfabetizado, sendo aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, o letramento envolve o uso da leitura e da escrita como resposta às demandas exigidas em sociedade, isto é, o uso dessas habilidades, em diferentes gêneros e com diferentes funções, como efetiva prática social e cultural.

Nessa conjuntura, é oportuno considerar os estudos de Street (2014) ao defender um *modelo ideológico* de letramento, que valoriza um viés social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas. Esse modelo analisa as práticas sociais concretas das pessoas na diversidade dos contextos históricos e culturais, além das relações de poder associadas. Para esse autor, “a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17). Assim, o letramento passa a ser ressignificado, isto é, tipifica-se como multiletramentos e

[...] se torna uma chave simbólica para vários dos problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) podem ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal [...] (STREET, 2014, p. 141).

Nessa seara, a ênfase no trabalho com os multiletramentos possibilitará a abordagem, no contexto escolar, da cultura de referência do alunado, bem como dos gêneros textuais e das mídias consumidas por esse público. Essa perspectiva dissemina outros letramentos, muitas vezes colocados à margem dos muros escolares, e conduz para uma formação crítica, plural e democrática, através dos textos que circulam na vivência sociocultural de nossos estudantes. Admite-se, portanto, o conceito de *multiletramentos*, assinalado por Rojo (2012, p. 13), ao afirmar que existem dois tipos relevantes e específicos de multiplicidade presentes na sociedade: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Enveredando por esse prisma, Rojo (2012) destaca que várias são as possibilidades do trato com a *multiplicidade cultural*, que se efetiva socialmente através de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos e por um processo de escolha de ordem pessoal e política. O mesmo acontece com

a *multiplicidade semiótica*, que se evidencia em diversos textos de circulação social, tanto nos impressos, quanto nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Salienta-se que esses textos são compostos por múltiplas linguagens e exigem aspectos específicos de compreensão e produção para significarem, sendo necessário o aporte dos multiletramentos para o cumprimento de tal finalidade.

Projetando os dois aspectos supracitados, peculiares aos multiletramentos, ao gênero emergente digital *fanfiction*, poder-se-ia questionar sobre “Qual o papel que os letramentos assumiriam?”. Rojo (2012) sinaliza a resposta ao considerar que os letramentos

[...] Tornam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 21).

Nesse sentido, esses novos textos exigirão novos letramentos, pautados em um viés hiper: **hipertextos**, **hipermídias**. É importante apontar que as *fanfictions* atendem perfeitamente a tais aspectos. Isso é evidenciado ao se enquadrarem em todas as características que perfazem o prisma dos multiletramentos, estabelecidas por Rojo (2012), tais como:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

As *fanfics* apresentam um caráter interativo, pois sua materialização em rede (*web*) permite que a interação aconteça em vários níveis e com vários interlocutores, ao utilizarem, por exemplo, de sua interface, das ferramentas disponíveis, do contato com outros usuários/textos etc. Esse nível interativo permite que o computador, os *smartphones*, os *tablets*, dentre outros dispositivos eletrônicos, não sejam usados tão somente como uma máquina de escrever, mas como ferramenta de colaboração, de construção coletiva.

Esse gênero de texto digital viabiliza, ainda, que as relações de poder, inúmeras vezes preestabelecidas pela internet, de controle unidirecional da comunicação, da informação e da propriedade dos bens imateriais sejam alteradas significativamente, ao passo que, segundo Rojo (2012), a criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs*, muitas vezes controlados e autorais, passem a ser colaborativos e interativos, diluindo esse aspecto unidirecional. Por fim, é

notável que as *fanfictions*, por apresentarem estrutura em rede e formato/funcionamento hipertextual e hipermediático, colaboram para uma produção intensa e híbrida, permeada por várias linguagens, mídias e culturas, através da interação e colaboração dos usuários-leitores-produtores.

É coerente aludir, assim, ao valor significativo da “pedagogia dos multiletramentos”, defendida por Rojo (2012) como mecanismo que valoriza o uso das novas tecnologias em sala de aula e transforma os hábitos do professorado de ensinar e aprender. É importante que o docente direcione sua prática para esse viés educacional de ensino e aprendizagem, despertando nos estudantes o uso consciente, crítico e eficaz das novas tecnologias, propagando, dessa forma, o letramento em suas inúmeras instâncias e, por exemplo, “em vez de proibir o celular em sala de aula, possa usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (ROJO, 2012, p. 27).

A partir dessas considerações, é imprescindível que os estudantes alcancem uma formação pautada nos multiletramentos, em especial, o letramento digital. É preciso enxergar o estudante como nativo digital, ou seja, “um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8). Faz-se necessário lapidar ainda mais esses nativos digitais de modo que se promovam um ensino e aprendizagem significativos frente às habilidades exigidas pelos recursos e ferramentas tecnológicas disponíveis.

Nessa conjuntura surge o papel da escola em preparar a sociedade para um percurso cada dia mais digital, utilizando o ciberespaço como um lugar em que as diferenças, as múltiplas culturas e identidades dialogam e constroem conhecimento e criticidade, a partir da colaboração e da interação de seus usuários. Nesse ritmo frenético, é notável que os textos contemporâneos assumiram uma nova roupagem a partir da inserção tecnológica, ao exigirem novas práticas de letramentos no que diz respeito às competências/habilidades de leitura e produção textual. Portanto, “hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia” (ROJO, 2013, p. 8).

As novas formas de produção, configuração e circulação de textos necessitam dos multiletramentos. Nesse âmbito, o letramento digital surge como propulsor no processo significativo dos contemporâneos modos de ler, produzir e circular os textos na sociedade, principalmente porque, quando os estudantes passam a acessar conteúdos na internet, os textos impressos deixam de ser os únicos materiais vistos na escola. Assim, os novos textos asseguram a construção de emergentes gêneros digitais, como *chats*, *twits*, *fanclips*, *fanfictions*, etc.

Conforme aponta Rojo (2013), isso acontece porque há disposição de tecnologias e ferramentas de leitura-escrita que suscitam textos em suas multissemioses e maneiras de significar.

Salienta-se que esses novos textos aparecem em mídias que disponibilizam a tela como principal suporte de materialização, rompendo a fronteira do universo impresso e passando a experimentar os recursos oferecidos pela cultura digital, bem como a produção de sentidos através da combinação de várias semioses. Com isso, reafirma-se a necessidade de a escola preparar os estudantes para o letramento digital, adicionando ao modelo impresso novas habilidades e competências. Isso não significa descarte, mas articulação desse modelo ao universo digital, incluindo no âmbito escolar “uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (ZACHARIAS, 2016, p. 20). Ainda é válido acrescentar que

[...] para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19).

Nesse contexto, é substancial a atuação do letramento digital, que exige o domínio das ferramentas digitais e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a leitura e escrita em espaços multimidiáticos. Diferentemente dos gêneros impressos, que mudam lentamente, os textos digitais, por apresentarem fluidez, dinamicidade e transitoriedade, exigem dos professores “proposições didáticas que contribuam para desenvolver, nos alunos, habilidades para lidar com o universo de práticas letradas”, conforme Zacharias (2016, p. 24). Isso contribuirá para a capacidade de uso das tecnologias digitais de forma satisfatória, uma vez que passará a exigir o “domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

À vista disso, sustenta-se o conceito plural da expressão “letramento digital”, uma vez que contempla inúmeras práticas sociais, como navegação e pesquisa na internet, avaliação das fontes de pesquisa, leitura, compreensão e produção de gêneros multimidiáticos etc. Logo, partilha-se da concepção de letramentos digitais apontada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar

sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Tais estudiosos agrupam os letramentos digitais em quatro pontos focais – linguagem, informação, conexões e (re)desenho – distribuídos ainda numa sequência de complexidade crescente em torno de tais pontos focais. Considerando essa organização dos letramentos digitais, o gênero *fanfiction* insere-se no primeiro foco (linguagem), por abarcar seguimentos específicos, como o *letramento em hipertexto* e o *letramento em multimídia*.

Vale destacar, dessa forma, que o objetivo maior deve ser auxiliar os estudantes a desenvolverem estratégias que os levem a dominar ao máximo as possibilidades do manejo com as mídias digitais, construindo cidadãos/trabalhadores atuantes frente às demandas tecnológicas, humanas e ambientais da atual conjuntura social. Esse objetivo é materializado, ao passo que

[...] enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que se faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19).

Além disso, entende-se ser importante as instituições escolares implementarem estratégias que favoreçam a inclusão dos multiletramentos no currículo, em especial o letramento digital, e que explorem a multiplicidade de contextos e perspectivas, despertando a autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM *FANFICTIONS*

No ambiente escolar, para se trabalhar com determinado conteúdo linguístico, é indispensável a correlação a um gênero textual qualquer. Para isso, a sequência didática (SD) é uma ferramenta que possibilita organizar a prática pedagógica com vistas ao alcance dos objetivos delineados. Desse modo, norteia-se este trabalho pelo modelo de sequência didática idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, estruturado em *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*.

Entende-se ainda que a finalidade de uma sequência didática, de acordo com a situação de comunicação dada, é contribuir para o melhor domínio de

determinado gênero de texto pelo estudante, seja escrito, oral ou multimodal. Sustenta-se isso ao partir da premissa de que

[...] o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Nessa conjuntura, considerando o modelo de SD desenvolvido pelos autores, apresentar-se-á uma proposta de ensino, pautada no trabalho com o gênero digital *fanfiction*, que englobará as habilidades de leitura, compreensão, interpretação, produção e reescrita textual num ambiente virtual (*site/blog*), tendo como público-alvo, a princípio, discentes do ensino fundamental, mas passível de se adaptar e atender a turmas do ensino médio. Assim, os macro-objetivos projetados nesta sequência didática foram: despertar nos estudantes o uso consciente, crítico e eficaz das mídias digitais; promover a formação de um leitor-escritor-usuário pautada na valorização da multiculturalidade e das multissemióticas, por meio da leitura e produção escrita de *fanfictions* em rede (*web*), e contribuir para que esses nativos digitais tornem-se cidadãos/trabalhadores atuantes frente às exigências tecnológicas, humanas e ambientais da atual conjuntura social.

Dessa forma, com vistas a alcançar resultados significativos no tocante à prática de leitura e escrita em ambiente virtual, os seguintes objetivos pontuais foram traçados:

- conhecer o gênero emergente e digital *fanfiction*;
- estabelecer correlações entre as *fanfictions* e os gêneros narrativos conto e crônica;
- caracterizar o gênero *fanfiction* quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- ler, produzir e reescrever *fanfictions*;
- publicar e/ou compartilhar as *fanfictions* produzidas numa plataforma virtual (*site/blog*);
- favorecer a interação e a construção colaborativa no ciberespaço;
- promover os multiletramentos e o letramento digital;
- formar leitores-escritores ativos, conectados e reconhecidos socialmente.

Em síntese, esta proposta de sequência didática contempla algumas concepções teóricas sobre o gênero em estudo e uma sucessão de atividades que promoverá novas práticas de leitura e escrita, o conhecimento detalhado acerca das *fanfics*, a leitura, produção escrita e o compartilhamento desses textos no ciberespaço (*site/blog*). A finalidade da SD *a priori* é desenvolver a competência na leitura e escrita multimodal, vinculada à realidade social e cultural do discente, mediante a interação e colaboração entre os sujeitos (leitor-autor-usuário) envolvidos nesse processo. Além disso, frisa-se sua importância ao subsidiar a prática docente de profissionais que lidam com o ensino e aprendizagem de língua materna.

Pretende-se, pois, desenvolver ações didáticas atreladas à realidade socio-cultural do público-alvo, no tocante à leitura, compreensão, interpretação, escrita e reescrita textual no ciberespaço, por meio do gênero digital *fanfiction*. Em relação à temática da produção escrita das *fanfictions*, sugere-se um dos universos de admiração dos estudantes, ou seja, produções que explorem o “ídolo” que eles veneram, seja da vida real ou ficcional. Considera-se essa possibilidade, já que, ao se analisar produções do gênero digital em cerne, em diversas plataformas digitais de *fanfics*, é perceptível o interesse dos jovens escritores por escrever um texto ficcional envolvendo o seu “ídolo”, no âmbito da música, novela, série, filme, esporte, desenho animado, jogo eletrônico, religião, etc. É pertinente também que o docente delimite uma temática, pautada em um livro, filme, série televisiva, enfim, um ponto de partida, situando o contexto de leitura e produção textual, e possibilite aos estudantes usufruírem da autonomia quanto à escolha do gênero ficcional, seja comédia, romance, aventura, ação, violência, drama, suspense, dentre outros.

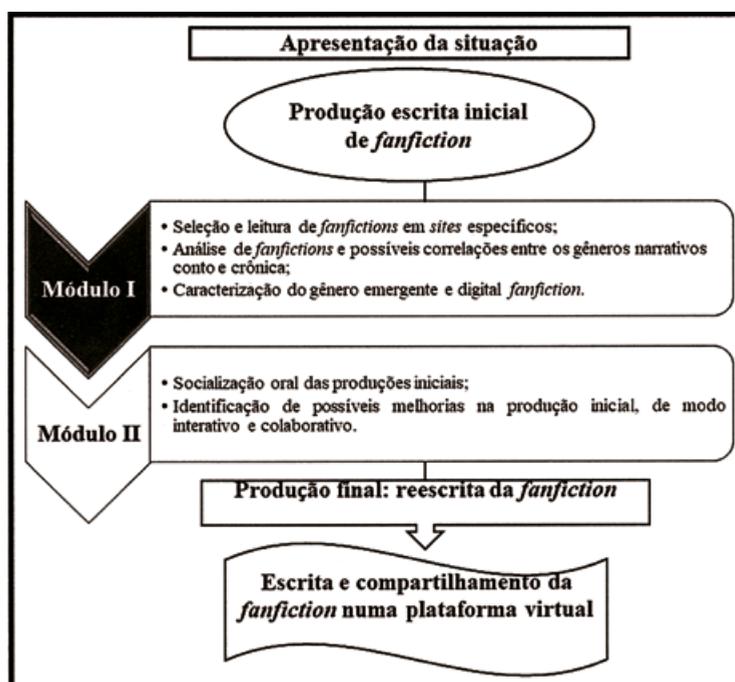
Nessa perspectiva, os módulos da sequência didática podem ser distribuídos a partir das seguintes etapas:

- a) *apresentação da situação*: expor, para os estudantes envolvidos no estudo, o projeto de comunicação, ou seja, apontar a situação de leitura e produção de texto – escrita e multimodal, o gênero textual a ser abordado, a temática previamente definida (livro, filme, desenho animado, etc.), as etapas a serem exploradas, a forma – em rede – que assumirá a produção e os possíveis leitores-usuários;
- b) *produção escrita inicial de fanfiction*: para este momento considerar-se-ão os conhecimentos prévios dos estudantes e as orientações dadas na etapa anterior, com a finalidade de se inteirar da capacidade escrita e de domínio

- sobre o gênero em estudo (ressalta-se que a escrita inicial ainda não será multimodal);
- c) *módulo I* => seleção e leitura de *fanfics* pelos estudantes em *sites* destinados à publicação desse gênero, a exemplo das comunidades *Spirit Fanfics e Histórias, Nyah! Fanfiction, Fanfics Brasil e Fanfic Obsession*; análise de *fanfictions* pelo professor, destacando possíveis correlações com a escrita dos gêneros narrativos conto e crônica; caracterização do gênero digital *fanfiction* quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional;
 - d) *módulo II* => socialização oral das produções iniciais dos discentes; identificação de possíveis melhorias na produção inicial, de modo coletivo, valorizando a interação e colaboração entre os pares;
 - e) *produção final*: reescrita textual da primeira versão da *fanfiction* (norteados-se a partir das várias situações de comunicação e linguagem vistas no decorrer dos módulos I e II); escrita e compartilhamento da *fanfiction* reescrita numa plataforma virtual – *site e/ou blog* – com viés educacional, *on-line*, de livre acesso e fácil manuseio pelos leitores-escritores-internautas.

Sob uma ótica global, a figura 1 apresenta uma síntese organizacional da SD.

Figura 1 – Proposta de sequência didática com o gênero *fanfiction*



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a autopublicação das *fanfics* pelos estudantes no ciberespaço, objetiva-se favorecer a leitura, a (re)escrita, a construção colaborativa e o letramento digital em sala de aula, materializando e dando visibilidade às produções escritas, bem como a formação de sujeitos leitores-escritores participativos, conectados e apreciados em sociedade.

Por fim, no tocante ao processo de avaliação, é pertinente delimitá-lo pelo envolvimento e protagonismo dos estudantes em todas as etapas presentes na SD. Em relação à produção final, a avaliação será do tipo somativo, corroborando, desse modo, com o que propunha Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que

[...] uma avaliação somativa [...] é mais objetiva [...] A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

Compreende-se, portanto, que tal modelo avaliativo permite ao professor desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários que não sejam compreendidos pelos estudantes, empregando critérios claros e vocabulário reconhecido tanto pelo docente como pelo discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que a abordagem das novas práticas de leitura e escrita, multissemiótica e multimidiática, permeiem a *práxis* docente, enraizando-se a partir da disponibilidade de inúmeras ferramentas tecnológicas para além do texto impresso. Consoante a Base Nacional Comum Curricular (2018), cabe frisar que isso não representa uma recusa à cultura do escrito/impresso, tampouco o abandono ao tratamento de gêneros e práticas privilegiadas no âmbito escolar, exclusivos do letramento da letra e do impresso, tais como notícia, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete, dentre outros, mas uma nova configuração “de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 67).

Para tanto, considerando o objetivo de proporcionar aos estudantes uma salutar expressão oral e escrita, espera-se que a escola concilie essa perspectiva ao estudo sistemático dos gêneros digitais e emergentes, com atividades que envolvam leitura, compreensão, interpretação, escrita e reescrita textual, oportunizando uma prática colaborativa e interativa entre os pares, a abordagem dos

multiletramentos e, especificamente, do letramento digital. Isso é exequível por meio das *fanfictions*, já que integram a multiculturalidade e as multissemióticas e permanecem atreladas às práticas contemporâneas de uso da linguagem, à cultura escrita, digital e literária, bem como à vivência social e cultural dos discentes. Logo, presume-se que o uso desse gênero no ambiente escolar “contribuirá para a melhoria do ensino de língua materna, pois possibilita a inclusão democrática do estudante, respeita suas preferências e interesses, assim como oportuniza o letramento crítico do discente” (CAMPOS, 2017, p. 43).

Finalmente, acredita-se que a proposta de ensino descrita na seção anterior colabora “para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2018, p. 243) e amplifica o alcance de formação de um leitor-escriptor-usuário que se constrói numa rede de interação e colaboração em espaços virtuais, posto que os jovens têm se comprometido cada vez mais como “protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2018, p. 59).

ESCRITA COLABORATIVA E MULTILETRAMENTOS A REVISÃO MEDIADA NA PRODUÇÃO DE WEBAULA

*Nukácia Meyre Silva Araújo
Débora Liberato Arruda Hissa*

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), especialmente a partir dos recursos disponíveis pela Web 2.0, permitem alternância dos papéis de autor e leitor (em um processo de permanente reversibilidade discursiva), principalmente em razão da multiplicidade de linguagens – escrita, áudio, imagens, vídeos, etc. – presentes nos textos multissemióticos que circulam na rede www. Essa possibilidade multissemiótica apresentada pelas TDIC abre espaço para múltiplas formas de interação, que são facilmente percebidas no cotidiano, quando se está, por exemplo, ao mesmo tempo, lendo algo em uma rede social como o Facebook, vendo fotos de amigos no Instagram, escutando tutoriais ou escrevendo comentários nas postagens do Twitter. Todas estas “habilidades” se dão, pela potencialização da multimodalidade, da multissemiose, da multiculturalidade e da multilinguagem a partir de recursos das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

No âmbito acadêmico, considerando-se essas possibilidades multissemióticas e novas práticas sociais de leitura e de escrita, surgiram novas discussões sobre letramentos (novos, multi). Entre aqueles que consideram a multimoda-

lidade, a multisseiosse, a multiculturalidade e a multilinguagem na interação social está um conjunto de professores e pesquisadores do chamado Grupo Nova Londres (GNL). Esse grupo propôs, em estudos que iniciaram, ainda nos anos 90 do século XX¹, a “pedagogia dos multiletramentos”. O Grupo tomou como base para sua proposta prática, no contexto da educação, a utilização contínua das TIDC, a fim de os estudantes percebessem as inúmeras diferenças culturais e sociais que delas emergem.

O conjunto de autores do GNL sentiu a necessidade de propor uma “pedagogia dos multiletramentos”, porque, naquela época, o foco sobre os estudos de letramento estava bastante pautado na linguagem escrita em suas diferentes abordagens, em seus diferentes contextos de produção, etc. O Grupo então adotou como princípio fundador de sua pedagogia a multiplicidade de linguagens que operam no processo de construção de significados na contemporaneidade. Assim, o termo *multiletramentos* foi escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a importância crescente da diversidade linguística e cultural; e a multiplicidade de canais de comunicação e mídia (CAZDEN et al., 1996, p. 63).

Para o GNL, a pedagogia de multiletramentos promoveria uma relação de ensino-aprendizagem com o potencial de criar condições para uma participação igualitária na sociedade. Seus principais objetivos são promover reflexões às constantes mudanças linguísticas que ocorrem nas esferas do trabalho, da comunidade/cotidiano e da política/poder; e promover o engajamento crítico necessário para que os estudantes possam construir seu futuro social e obter sucesso ao atuar na carreira escolhida. Para isso, dever-se-ia trabalhar com a multiplicidade dos canais de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural, uma vez que os multiletramentos ultrapassariam as limitações dos enfoques tradicionais ao enfatizar a importância da negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais, fator considerado central à pragmática das vidas privada, social, cívica e profissional dos estudantes (GNL, 1996).

Para os professores do Grupo Nova Londres, essa nova pedagogia visaria ainda desenvolver uma nova “epistemologia de pluralismo”, por meio da cria-

¹ A pedagogia dos multiletramentos foi gestada em 1994, quando dez professores e pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha se reuniram na cidade americana de Nova Londres (por isso o grupo ficou conhecido como Grupo Nova Londres-GNL) para debaterem o futuro da educação. Como fruto dessa reunião de pesquisadores, em 1996, foi lançado o artigo *A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*.

ção de metalinguagem para os novos designs exigidos em práticas sociais da contemporaneidade. Para que se entenda do que se trata esta metalinguagem para os novos designs, é importante compreender duas questões propostas pelo GNL: “o que os alunos realmente precisam aprender” e “como este aprendizado se processará”. Essas questões demandariam, segundo o Grupo, respostas que reconheceriam a necessidade de uma pedagogia com capacidade para abarcar a diversidade e a pluralidade cultural das sociedades globalizadas. Por isso a escolha do termo-chave *design* pelo GNL se justificaria pela possibilidade de interpretações e ressignificações em diferentes contextos, além do caráter dinâmico e da capacidade de transformação de uma morfologia da estrutura organizacional de produtos quanto ao processo de design em si (GNL, 1996).

Partindo desse conceito, os autores propuseram que o tratamento de uma atividade semiótica incluía o uso da linguagem para produzir ou “consumir” textos considerados como *designs*. Esses *designs* enfatizam a constituição de significado como processo dinâmico e ativo. Para o Grupo, o processo de construção de sentidos se constitui pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*. Assim, de acordo com o GNL, existem convenções específicas de design inseridas em ordens de discurso chamadas de designs disponíveis (*available designs*), os quais permitem aos sujeitos, a partir de formas/conteúdos/recursos disponíveis (entre elas os gêneros), saber o que lhes é disponibilizado para a produção de conhecimento. Já o *designing* seria o processo de criação de significado, que envolve a representação e a recontextualização dos designs disponíveis, enquanto o *redesigned* seria uma espécie de transformação (projeção futura) dos designs disponíveis. O *designing* difere do conceito de designs disponíveis, porque cada construção e cada momento de significação envolveriam a transformação dos recursos disponíveis. É justamente deste processo de criação de significados e de possibilidade de interpretações e ressignificações que tratamos neste capítulo.

Para tal propósito, avaliamos a relação que existe entre o processo de *designing* na perspectiva desenvolvida pelo GNL e as estratégias desenvolvidas na escrita colaborativa de material didático digital². A fim de estabelecermos essa relação, analisamos a etapa da revisão mediada (ARAÚJO; HISSA, 2016) que acontece no processo de escrita colaborativa do gênero webaula de um curso de especialização na modalidade de Educação a Distância (EaD). Pretendemos,

² Todo o material didático produzido de forma colaborativa por uma equipe multidisciplinar que utiliza recursos hipertextuais e que são publicados/disponibilizados na rede ou em ambientes virtuais de aprendizagem.

assim, inter-relacionar tanto a prática de negociação e mediação que acontece na escrita colaborativa, quanto o gênero webaula com os três componentes básicos do processo de construção de sentidos da pedagogia dos multiletramentos.

WEBAULA: UM GÊNERO TÍPICO DE ESCRITA COLABORATIVA

O gênero webaula³ é uma aula que acontece via web. Como um gênero textual próprio de ambientes virtuais, a webaula apresenta características típicas dos textos constituídos nesse espaço de interação e é uma das interlocuções principais do ensino a distância (ARAÚJO; HISSA, 2016).

Em função de sua importância no contexto da EaD, a produção da webaula – levando-se em conta seu próprio conteúdo, as tarefas e atividades propostas associadas a ela; os recursos multimodais interativos utilizados; o tom dialogal utilizado na escrita – deve ser feita de forma a promover a realização do projeto de dizer pensado pelos (inter) locutores responsáveis pelo processo de escrita e a auxiliar na leitura/compreensão de texto didático pelos interlocutores finais, os estudantes de EaD. Do contrário, corre-se o risco de se desenvolver uma webaula repleta de recursos multimodais e hipertextuais que pouco facilitam a aprendizagem de alguns estudantes.

Em estudos anteriores (ARAÚJO; HISSA, 2014; 2016), categorizamos as fases e as etapas de produção de uma webaula⁴, além de sistematizarmos o processo de produção didático-digital-colaborativo no contexto da Educação a Distância. Categorizamos todo o processo em três fase: **fase de produção individual**, na qual o especialista do conteúdo da webaula escreve o texto de forma similar a um capítulo de livro acadêmico-didático; **fase de produção mediada**, em que se inicia o trabalho de escrita colaborativa, de revisão mediada e de negociação de sentidos feito por uma equipe multidisciplinar com base no texto produzido na fase individual; e fase de produção hipertextual, em que os recursos hipertextuais serão acrescentados ao texto produzido na fase de produção mediada.

Para refletirmos sobre o *designing*, tomamos a fase de produção mediada como foco de nosso estudo, sobretudo no que diz respeito às formas de construção possíveis a partir da colaboração de um grupo de sujeitos que escrevem

³ A concepção de gênero adotada neste trabalho tem como base a perspectiva sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN, 2011) e a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (BAZEMAN, 2007; 2005).

⁴ Produção Didática Individual: etapa da Textualização; Produção Didática Mediada: etapa da Revisão; e Produção Didática Hipertextual: etapa da Retextualização Hipertextual

juntos um único texto. Analisamos tanto as mediações didáticas, os diálogos escritos no material didático e as interações estabelecidas entre os sujeitos, como as várias versões dos textos produzidos, a fim de conhecermos as estratégias de escrita individual (design disponível) e de revisão colaborativa que sujeitos utilizam neste contexto enunciativo (*designing*).

Neste escrito, a fim de analisar o processo de produção colaborativa do gênero webaula, identificamos, a partir da ação dos sujeitos envolvidos na escrita colaborativa, as formas como eles interagem e como fazem a orquestração da negociação de sentidos no processo de *designing*. Para isso, reunimos um corpus de análise com 25 webaulas⁵ do curso de Licenciatura Profissional e Tecnológica (EPCT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em todas as suas versões (*on-line*), até se converterem na versão final de webaulas para serem postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A fim de exemplificar um processo de produção de uma webaula, descrevemos brevemente como se dá a produção de material didático-digital no IFCE. Em princípio, a escrita de uma webaula segue um fluxo de produção semelhante ao fluxo de produção de livros didáticos (escrita dos originais, edição, revisão, grosso modo). Há, porém, diferenças entre estes processos. Uma das diferenças é a forma de avaliação das estratégias de textualidade presentes no texto-base⁶. A avaliação é feita por meio de interferências textuais marcadas no texto e revelam a concepção que os sujeitos (professores, designers e revisores textuais) têm sobre a escrita de um texto didático-digital como a webaula. Vejamos na figura 1 como se dão essas interferências na materialidade do texto.

⁵ As webaulas analisadas foram elaboradas de forma colaborativa pela equipe de produção da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

⁶ As observações sobre o processo baseiam-se no que foi analisado na produção de webaulas no IFCE, o locus da pesquisa. A descrição que apresentamos aqui é, portanto, de um caso, o que pode diferir de outras formas de produção do gênero (mais simples ou ainda mais complexas).

Figura 1 – Interferências dos sujeitos no processo de escrita colaborativa da webaula

<p>2º Passo: Como se dará a pesquisa? A pesquisa será de campo. Você e sua dupla (ou trio) irão entrevistar um professor ou diretor escolar. Deverão seguir o seguinte roteiro para a entrevista:</p> <p>ROTEIRO DE ENTREVISTA</p> <p>NOME DO ENTREVISTADO: CARGO:</p> <p>1 - Quanto tempo você atua na escola? 2 - Quais os principais problemas de aprendizagem dos alunos jovens e adultos na sua visão? 3 - Como são realizados os planejamentos das aulas visando atender a esse público? 4 - O processo de ensino aprendizagem se dá por descoberta ou recepção? Você pode citar um caso? 5 - Nos encontros pedagógicos, são abordados os problemas de aprendizado desses alunos? Se sim, como isso é feito? Se não, por que esse tema não é trabalhado? 6 - Existe uma preocupação por parte da escola para que esses alunos obtenham uma aprendizagem significativa, que esteja voltada para o interesse e vivências desses alunos? Se sim, de que forma isso é feito? 7 - A escola considera que a sala de aula está em um contexto isolado da escola e da sociedade? Justifique sua resposta. 8 - Quais as estratégias de aprendizagem são utilizadas para os alunos jovens e adultos? Como você observa a aceitação dos alunos?</p> <p>Obs: Se você e sua dupla tiverem a oportunidade de entrevistar dois ou</p>	<p>Excluído: em</p> <p>[k29] Comentário: Qualquer escola? Ou uma escola que ofereça cursos voltados para o público jovem e adulto?</p> <p>Excluído: s</p> <p>Excluído: D</p> <p>Excluído: , e</p> <p>Excluído: d</p> <p>[k30] Comentário: Seria muito interessante se os alunos entrevistassem um aluno também.</p> <p>[U31] Comentário: Isso não é um roteiro, e sim perguntas prontas que os alunos devem fazer. Por que eles não desenvolvem a própria entrevista e o professor apenas dá um direcionamento temático?</p> <p>[k32] Comentário: Senti falta de alguma questão que trabalhasse com a evasão de alunos.</p> <p>[U33] Comentário: Essa pergunta fica clara para o professor que será entrevistado?</p> <p>Excluído: o</p> <p>[U34] Comentário: Essa pergunta é mais retórica do que reflexiva para o propósito da entrevista.</p> <p>[U35] Comentário: Devem ser inúmeras!</p> <p>Excluído: (</p> <p>Excluído:)</p> <p>Excluído: A</p> <p>Excluído:)</p> <p>[U36] Comentário: Aprofundar o quê?</p> <p>Excluído: ,</p> <p>Excluído: s</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas interferências acontecem da seguinte forma: logo que o texto-base de uma disciplina de um curso de EaD (*design*) é finalizado pelo professor conteudista⁷, o original escrito segue para outros sujeitos que irão lê-lo, avaliá-lo e/ou reescrevê-lo a partir de uma constante interlocução escrita feita em versões desse mesmo texto-base (*designing*). As interlocuções, por sua vez, seguem um percurso cheio de idas e vindas de versões do material didático, que, no caso da instituição em que foi feita a pesquisa, é composto de aulas (no impresso), webaulas (na web), cuja produção envolve diferentes sujeitos, cada um em sua

⁷ O professor conteudista é o especialista na área de que trata uma disciplina, que, por sua vez, é composta de aulas, no material impresso, e de webaulas, no AVA. É então o professor autor, é o docente responsável pela escrita do conteúdo de uma determinada disciplina dos cursos de EaD (tanto de graduação como de pós-graduação).

área específica e com uma função determinada dentro do processo de elaboração do material. As avaliações e interferências feitas pelos profissionais da equipe de produção no texto-base dão início a um processo de negociação de sentidos no próprio texto didático (fase de produção mediada), e podem ser lidas e vistas por todos os sujeitos que produzem o texto.

Relacionamos, assim, o processo de *designing* à fase de produção didática mediada especialmente no que se refere à etapa da revisão como principal estratégia de interação na escrita colaborativa do gênero webaula. Esta etapa se configura em um tipo específico de revisão mediada⁸ que envolve sujeitos com distintas habilidades e competências, cujas hierarquias no processo de produção didática se encontram em jogo dentro da esfera discursiva acadêmica, num processo constante de produção de significados. Antes de descrevermos e analisarmos o *designing* no contexto de escrita didática, vamos situar a etapa de revisão dentro de uma perspectiva da escrita colaborativa de material didático e como ela pode fazer uma articulação com o processo de *designing* elaborado pelo GNL.

REVISÃO EM ESCRITA COLABORATIVA: *DESIGNING* E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Começamos localizando a etapa de revisão em estudos cognitivistas e depois passemos à perspectiva que assumimos neste estudo. As teorias cognitivistas sobre a escrita, as quais enfatizaram a natureza processual dessa prática, foram as principais diretrizes dos estudos sobre revisão (FLOWER e HAYES, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987, 1993). A visão cognitivista acerca do processo de escrita gerou diversas discussões teóricas e modelos esquemáticos que tentam descrever as etapas e os subprocessos de escrita. Esses modelos se propõem a mudar a concepção de ensino de escrita no nível escolar e acadêmico de forma que não mais se enfatize o produto final, ou seja, o texto já pronto, suas diversas características e finalidades; mas sim os processos cognitivos que acontecem no caminho da produção escrita.

Os cognitivistas explicaram que as principais etapas para a elaboração e produção dos textos eram três: *planejamento*, *textualização* e *revisão*. A partir desse viés cognitivo sobre a escrita, cada uma das etapas do processo foi ganhando mais ênfase até que se iniciassem outros estudos específicos (GONZÁLEZ e

⁸ A negociação de sentido sobre a forma e o conteúdo do texto da webaula é textualizada pelos sujeitos na forma de caixa de textos, na qual se destacam as principais estratégias de produção escrita utilizada pelos sujeitos, bem como as relações dialógicas (axiológica, hierárquica, estéticas, éticas) estabelecidas entre os sujeitos na fase de produção didática mediada.

SALVADOR, 2005; PÉREZ, 2010; GALLEGO e MENDÍAS, 2012) que se dedicaram a estudar o que ocorre não apenas no processo global, mas também em cada etapa separadamente. Assim, o planejamento do texto, a escrita das ideias estabelecidas e desenvolvidas na etapa do planejamento, bem como a revisão textual foram sendo colocados em destaque no ensino de escrita.

Muitos autores escreveram sobre *planejamento* (ARROYO, 2013; ORTEGA, 2008; PÉREZ, 2010) e os fatores que nele intervêm – como memória de longo prazo, interesse, afetividade; sobre *textualização* (CASSANY, 2013; CAMPS, 2005) e os subprocessos que dela participam; e sobre *revisão* (ESPINOZA e MORALES, 2005; GUNDÍN e SÁNCHEZ, 2006).

No que se refere à etapa de revisão, muitos estudos que analisaram o processo de escrita didática na escola enfatizaram a importância de uma escrita colaborativa do texto (NOVA e ALVES, 2006; CARLINO, 2008; SÁNCHEZ, 2009). Na perspectiva de escrita colaborativa adotada nesses estudos, o escritor (geralmente o estudante) desenvolve um texto que é revisto por um sujeito (o professor ou os colegas de sala), a fim de lhe conferir mais qualidade, levando-se em consideração o propósito do escrito. A partir dessa colaboração didática entre estudante-professor-estudante, o escritor aprenderia a técnica/tarefa de escrita. Esta seria a finalidade da colaboração na escrita: aprender a escrever melhor.

Analisando o processo de revisão colaborativo, seria, de fato, bastante eficaz, caso as sugestões (colaboração) dos outros interlocutores fossem sempre adequadas e pertinentes ao projeto de dizer do estudante (escrevente) e se ele, o estudante, sempre estivesse disposto a aprender, vendo a colaboração entre os demais sujeitos como algo produtivo. Porém isso nem sempre acontece.

Outra crítica que pode ser feita à admissão desse processo para analisar a etapa recursiva de revisão de textos, no nosso caso a webaula, é que a proposição restringe o processo de revisão colaborativo a determinados contextos (meramente escolar, por exemplo) e à escrita individual (do autor do texto que é revisado). Essa escrita individual seria desenvolvida por um sujeito que escreve de forma individual e participa de todas as etapas “anteriores” do dito processo (planejamento, textualização e revisão) e somente tem a colaboração do outro na última versão do texto, imediatamente anterior à publicação do escrito.

Outras reflexões sobre a escrita então se impõem quando os textos são produzidos de forma colaborativa por participantes que não serão mais estudante-professor-estudantes, e sim professores-profissionais, como os que escrevem a webaula para a Educação a Distância, por exemplo. Nesse outro contexto, em

que há uma equipe de profissionais envolvida, não haverá mais uma ordem hierárquica clara, cuja voz dominante (a do professor) aconselha boas práticas para a escrita (como ocorre no âmbito escolar); tampouco os participantes terão o propósito de aprender a escrever ou de escrever melhor (para ganhar uma nota ou cumprir uma exigência escolar), como acontece na escola. Estamos, no primeiro caso, diante de um texto escrito de forma colaborativa por profissionais, direcionado para estudantes que estudam em nível de graduação ou de pós-graduação na modalidade a distância. Isso significa dizer que existe uma audiência específica, o que confere à produção seu caráter constitutivamente dialógico (BAKHTIN, 2011).

É fácil perceber que, para um tipo de experiência/processo de escrita feita no meio impresso e de forma individual (com um sujeito que escreve e com outros que colaboram com a qualidade do escrito), as etapas de planejamento, textualização e revisão parecem estar bem estabelecidas (mesmo levando-se em consideração a recursividade dessas etapas). Essas etapas, pois, parecem dar conta do que acontece na escrita para suporte impresso (visão cognitiva). Entretanto, com o desenvolvimento das mídias digitais, com o aumento do uso da internet em situações didáticas e dos recursos tecnológicos para atividade na educação, outros contextos de escrita começaram a ser criados, e com eles houve novas demandas e necessidades de estudos. Nesses novos contextos, entra em jogo outro tipo de colaboração, uma espécie de cooperação especializada com multifunção entre os sujeitos, na qual está inserida a produção do gênero webaula para a Educação a Distância.

Assim, acreditamos que quando se estuda o tipo de colaboração que se apresenta na produção escrita de material didático digital para a EaD, a perspectiva modularista sugerida nos estudos cognitivistas não dá conta de explicar o próprio processo de escrita. Vimos então que, em nosso estudo, não poderíamos tomar como base estudos que pressupõem o processo de escrita a partir de um modelo para ser seguido, ou seja, a partir de uma modelização rígida de algo tão dinâmico, contextual, interpessoal e dialógico como a escrita.

Por isso, analisamos o que acontece no processo de escrita colaborativa – como os sujeitos escrevem, colaboram e discutem/interagem/avaliam, em um claro processo de construção de significados (*designing*). Se tomássemos somente a perspectiva cognitivista de processo da escrita, estaríamos delineando um engessamento da própria escrita, tendo em vista que a produção de um texto, seja ele impresso ou digital, é muito mais dinâmica e recursiva do que a ideia modular das etapas definidas que os estudos cognitivistas tentam nos explicar. Um texto

produzido, pois, não é um objeto monolítico que prima por uma reprodução de um modelo, porque há, no processo de produção, uma perspectiva dialógica e responsiva (BAKHTIN, 2011), além da construção de alteridade e do exercício de exotopia⁹ (TODOROV, 1991) que se interpõem durante a escrita e que terminam por se revelar nas várias versões do texto durante o processo de escrita e, finalmente, em sua versão final. Na verdade, todos esses aspectos devem ser levados em consideração na hora de se analisar como se dá efetivamente o processo de escrita de qualquer texto.

Diferentemente do que ocorre com os sujeitos que escrevem individualmente, na produção colaborativa de uma webaula, os sujeitos não participam diretamente de todas as etapas de planejamento, textualização e revisão, e muitos sequer conhecem o produto final do material que estão produzindo. Alguns só conhecem uma das etapas do processo; outros tanto produzem o material como também fazem a orquestração/mediação dos diálogos com os vários autores; enquanto outros trabalham apenas com os aspectos multimodais e hipertextuais no processo de produção.

Acreditamos que, para descrever a etapa de revisão mediada de um gênero como a webaula, essas especificidades de produção do material didático têm de ser discutidas, descritas e analisadas. Por isso tomamos a escrita de uma webaula como uma atividade dialógica e responsiva com objetivos didáticos determinados pela presença do outro (ora o estudante que terá acesso à webaula; ora outros sujeitos que colaboram na escrita da webaula). Esse gênero é, pois, textualizado a partir da escrita de sujeitos que avançam e retrocedem, que revisam, que interagem, que produzem, que consultam, que apagam e voltam a escrever antes de dar por terminado o texto e ser postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

PROCESSO COLABORATIVO DE ESCRITA: A REVISÃO COMO ESTRATÉGIA DE INTERAÇÃO E DE *DESIGNING*

Como já vimos na seção sobre escrita colaborativa, etapa da revisão é a segunda fase da produção didática colaborativa do gênero webaula. Essa etapa é a que inaugura propriamente a escrita colaborativa que caracteriza a produção da webaula para a EaD. O texto produzido na etapa de escrita didática individual (primeira fase) é escrito pelo professor especialista no conteúdo da disciplina, o

⁹ Segundo Todorov (1991, p. 74), trata-se da capacidade de se colocar fora da posição hermenêutica dada a si com a finalidade de apreender um ponto de vista distanciado.

professor conteudista. Depois de escrito, o texto-base da webaula produzido pelo professor especialista segue para o designer educacional para que se observem as características da escrita/interação em EaD. Em seguida, o designer faz a primeira revisão do texto e o encaminha para o revisor textual.

Neste processo de revisão colaborativo do texto-base da webaula (ainda em formato Word), outros profissionais da equipe multidisciplinar de produção também vão interagindo na produção da webaula, interferindo e contribuindo no decorrer desse processo composto de idas e vindas do texto-base feito pelo professor conteudista. Isso acontece porque a webaula é construída por várias mãos, de forma colaborativa, e recebe sugestões e orientações de especialistas de várias outras áreas, embora o especialista no conteúdo seja sempre o professor conteudista (ARAÚJO; HISSA, 2016).

Como já percebemos, estamos diante de um tipo de revisão específico: a revisão mediada, isto é, a revisão que se dá na etapa de produção colaborativa feita pelos sujeitos que fazem parte da equipe multidisciplinar de produção de material didático para a EaD. Nessa etapa, os sujeitos envolvidos (conteudistas, DE, revisor textual) interferem no conteúdo bruto (original escrito na fase de produção individual pelo professor conteudista), tanto fazendo modificações diretamente no texto quanto interagindo em caixas de texto postas à margem do texto principal em formato de caixa de comentários, e, assim, reescrevem juntos o texto da webaula.

Esse processo de reescrita do texto base da webaula tem como base a revisão sugerida pelos sujeitos. Essa revisão compreende quatro fases principais na escrita colaborativa: *a interferência*, *a reversibilidade*, *a revisão textual* (aspectos de forma e de textualidade) e *a reescrita*. Todas essas fases são acompanhadas pela estratégia de interlocução marcada pelos sujeitos (quando eles “dialogam” entre si, seja no próprio corpo do texto, seja em caixas de comentário à margem direita do texto principal) e elas não seguem uma ordem fixa para serem processadas no texto.

Após a conclusão da primeira versão do texto-base, esse texto é enviado ao DE, que, quando necessário, faz intervenções, apontando aspectos que julgue serem pertinentes para uma revisão – e conseqüente reescrita – por parte do professor conteudista. Esse retorno do texto com as intervenções escritas (em forma de caixa-comentário ou no corpo do texto) feitas pelo DE ao conteudista chamamos de *reversibilidade* (GARCEZ, 1998).

Considerando-se a reversibilidade, admite-se que, de escritor, o conteudista passa a leitor do seu texto, analisando os comentários do DE e dando continuidade

à negociação de sentidos do texto. Para Carlino (2008, p. 22), a reversibilidade levaria o escritor do texto a transitar por uma nova identidade enunciativa, isto é, ele passa de produtor de conhecimento a consumidor, de autor a leitor. Assim, a interferência/revisão do DE e a conseqüente reversibilidade no processo de escrita colaborativa inauguram a fase de interação mediada, na qual há o *feedback* do conteudista ao DE sobre as interferências que este fez no escrito. Esse mesmo procedimento de intervenção/revisão e reescrita acontece a cada vez que um novo sujeito se envolve na produção da webaula. A seguir, vemos um exemplo de revisão sugerida por parte do revisor textual [U1] e [U2]¹⁰. O revisor sugere mudanças no título da aula para o DE e para o conteudista. Depois o revisor os questiona sobre a grafia da palavra “clarificação”.

Figura 2 - Exemplo de revisão por interlocução em caixas de comentário e interferências no texto.

Aula 4 - Objetivos educacionais: classificação das aprendizagens ou pedagogia pelos objetivos

Nesta aula, enfatizaremos o papel dos objetivos, que chamaremos de pedagogia pelos objetivos. Veremos que a base de todo processo de aprendizagem começa pelos objetivos, já que este permite determinar o conteúdo e articular os métodos de ensino e a avaliação. A pedagogia pelos objetivos permite clarificar a prática educativa em todas suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora. Por isso também chamamos o título dessa aula de “clarificação das aprendizagens” a partir das abordagens dos objetivos educacionais.

Excluído: Formulação dos o

Excluído: ;

[U1] Comentário: Sugiro rever este tema. Veja como ele está amplo e sem objetividade. Do que se irá tratar na aula? Fiz esta modificação, mas ainda acho que precisa de melhoria.

Excluído: vamos

Excluído: , pois

[U2] Comentário: No título está escrito classificação e não clarificação. Qual é o termo certo?

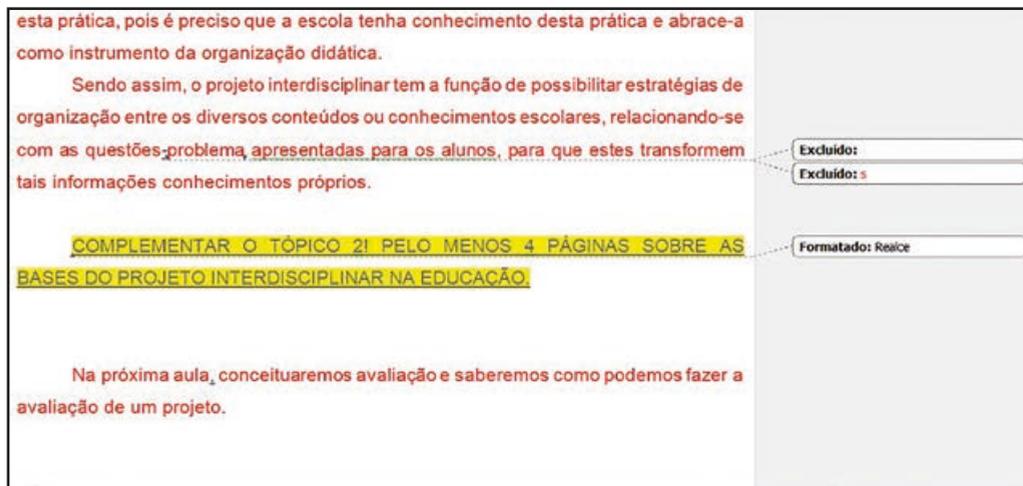
Fonte: Dados da pesquisa.

As interlocuções vistas em [U1] e [U2] são interferências feitas no texto-base (texto que já passou pela análise do DE) pelo revisor textual. Ele indaga o professor conteudista e o DE sobre aspectos de textualidade que nortearam a escrita do material didático na fase de produção didática individual. Em [U1], são questionados pelo revisor aspectos que se referem à informatividade e à progressão textual. Já em [U2], a interação visa saber sobre a escrita do vocábulo **clarificação**, uma vez que pode se tratar de um termo específico da disciplina ou de um erro de digitação. Na próxima figura, vemos um exemplo de interação

¹⁰ Utilizamos a legenda U para nos referirmos a usuário, e a numeração correspondente para indicar a quantidade de interações/intervenções feitas pelos sujeitos no processo de revisão mediada.

entre os sujeitos feita no próprio corpo do texto-base (versão original escrito pelo professor conteudista).

Figura 3 – Exemplo de revisão por interlocução no corpo do texto-base



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 3, observamos uma interferência feita pelo designer educacional (DE) no corpo do texto-base com destaque de cor, tamanho da fonte (em caixa alta e com realce) e pontuação (ponto de exclamação). O DE chama a atenção sobre um aspecto de não contradição, como uma das operações de textualidade que devem ser respeitadas pelo professor conteudista. Segundo o DE, o professor precisa complementar o tópico com informações sobre o conteúdo da aula “Projeto Interdisciplinar na Educação”, a fim de que haja uma relação entre o que foi colocado nos objetivos do tópico e o que ele desenvolveu no conteúdo informacional do texto. Isso se dá porque o conteúdo expositivo indicado pelos objetivos de aula gera um valor de verdade e que, caso não se confirmem as expectativas do interlocutor (no caso em questão esse interlocutor é o DE) na construção da argumentação do texto pretendida para alcançar os objetivos estabelecidos pelo conteudista¹¹, a metarregra da não contradição (CHAROLLES, 1978), terá sido desrespeitada pelo produtor do texto.

¹¹ As metarregras (repetição, progressão, não-contradição e relação) usadas para avaliar os textos dos conteudistas pela equipe multidisciplinar (especialmente pelos revisores) são trabalhadas no curso de formação de professores conteudistas oferecido pelo IFCE aos professores que escrevem conteúdo da webaula aula para a EaD.

Vimos assim, nas figuras 2 e 3, que a interlocução estabelecida pelos sujeitos para iniciar o processo de revisão mediada pode ser feita ou em caixas de textos à margem direita como comentário ou no próprio texto. Até então, sabemos que, em Educação a Distância, é a partir do processo de negociação e de atribuição de sentidos estabelecido nas interações verbais entre professores conteudistas, designers educacionais, revisores textuais e diagramadores que se estabelecem as bases para a produção do texto didático realizado em um gênero discursivo essencial em EaD como a webaula. Também vimos que a participação de cada um desses sujeitos influencia o processo de escrita e que o processo de escrita colaborativo de uma webaula possibilita a reversibilidade de papéis entre os sujeitos e permite que eles, durante a ação de analisar, reestruturar, negociar sentidos, mediar diálogos, se envolvam com aspectos de revisão e de reescrita do texto-base.

Para usar a estratégia de reversibilidade, que evidencia o processo de revisão, por exemplo, os sujeitos precisam saber lidar com os problemas interpessoais que influem numa produção colaborativa e mediar situações conflitivas de hierarquia e autoria principal do texto. Para isso, eles devem compreender os mecanismos que incidem no modo como cada indivíduo, em relação aos demais, constrói, a partir de sua competência discursiva, o texto. Os sujeitos precisam, pois, compreender que não há enunciados neutros, já que todos, conforme Bakhtin (2011), emergem sempre e necessariamente em um contexto cultural saturado de significados e valores, por conseguinte todo enunciado é sempre um ato responsivo, é sempre uma tomada de posição em um contexto determinado.

González (2009) chama a etapa da reversibilidade de fase de avaliação. Segundo o autor, nessa etapa, o escritor lê e relê seu texto de duas maneiras diferentes: uma como escritor, outra como leitor. Essa estratégia é uma forma de avaliar-se, já que o produtor do texto lerá seu próprio texto como se tivesse sido escrito por outra pessoa. Vemos assim que esse processo de reversibilidade tem uma estreita relação com a exotopia, no sentido de que “o sujeito é um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um excedente de visão, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber. Mas ao mesmo tempo depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber sobre si” (SOBRAL, 2009, p. 124).

Na fase de reversibilidade, o escritor tem de observar no texto aspectos de conteúdo, de organização, de estilo, de linguagem, etc. que foram questionados pelo DE ou pelo revisor e negociar com eles sobre a textualidade da composição escrita do texto-base. Isso acontece porque estamos lidando com uma escrita

colaborativa, sendo assim, serão outros sujeitos que avaliarão, junto com o escritor do texto-base, aspectos como informatividade, articulação, progressão, continuidade, não contradição etc.

Essa avaliação é feita em uma etapa distinta da etapa de produção didática individual. Essa é a grande diferença entre uma revisão textual feita por um mesmo sujeito no seu texto e uma revisão feita por vários sujeitos que têm competências e funções diferentes no fluxo de produção do material didático-digital: a reversibilidade e o conseqüente surgimento, no mesmo texto, de novas identidades enunciativas. Essas identidades ora escrevem o texto de forma individual, ora são leitores avaliadores do texto, ora negociam sentidos do texto, ora escrevem colaborativamente. Para Sobral (2009), a ênfase na tensão relacional entre os sujeitos, como sede de geração do sentido, não aceita um sujeito adverso à sua inserção social, sobreposto ao social. É, pois, a tensão relacional que coloca o sujeito diante de sua condição de formação da identidade subjetiva, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido.

A fase didática mediada seria uma espécie de editoração conjunta com vários editores, cada um interferindo no texto, segundo sua competência, a partir da mediação feita pelo designer educacional. Nesse caso, é ele que mediará os possíveis problemas¹² interpessoais que possam surgir ou os conflitos de negociação de sentido no texto. A seguir, vemos na figura 4 um exemplo desse processo de idas e vindas das versões do texto enquanto está sendo construído até que seja postado no AVA no formato webaula.

Nas intervenções escritas, vemos que os sujeitos que escrevem de forma colaborativa o material didático-digital usam três principais estratégias de interlocução escrita: eles convergem, divergem ou complementam (CANALES, 2000) no que diz respeito ao conteúdo, à forma e à textualidade apresentados nas versões da webaula. Existe *convergência* quando os sujeitos analisam as versões da webaula e não fazem nenhuma consideração sobre uma revisão do texto, seja por acréscimo ou supressão de informações, seja por retificação ou apontamento

¹² No que se refere aos problemas interpessoais que podem existir no decorrer do processo de produção colaborativa do gênero webaula, têm-se principalmente as discordâncias sobre as intervenções feitas pelo DE ou pelo revisor no texto do professor conteudista. Essas discordâncias podem gerar novas versões do texto e novas etapas são necessárias à produção do gênero, o que demanda tempo e reorganização no fluxograma de produção. Quem orquestra todas as idas e vindas conseqüentes da negociação de sentidos do texto é o DE. É ele quem analisa todas as interlocuções feitas e movimenta o fluxo de produção até a fase final de postagem da webaula no AVA.

de melhorias ou sugestões; há a validação desse material por parte dos sujeitos, e ele segue para a diagramação e consequente postagem no AVA.

Quando, ao contrário, há *divergência*, no sentido de um sujeito discordar, ou questionar, ou ainda sugerir modificações a partir de sua competência ou habilidade no trato com o material didático-digital, o texto passa por processo de revisões composto de idas e vindas de negociação de sentido entre os sujeitos até que se chegue a um perfil de texto adequado para ser postado Moodle como webaula. A seguir, vemos exemplos de interlocução por divergência.

Figura 4 – Exemplos de divergência na interlocução entre os sujeitos

The image shows a screenshot of a Moodle forum post. On the left, there is a text excerpt with several lines highlighted in light blue. On the right, there is a list of comments from other users, each in a light blue box. Below the comments is a list of excluded users, with one user, [K8], highlighted in pink.

Text Excerpt:

Assim, conforme esse conceito, tudo que se foge da média, seja para baixo ou para cima, é considerado anormal, diferente. Essa visão é deturpada porque não é só a pessoa com deficiência que é diferente. A diferença é a principal característica da humanidade. Não podemos negar que somos diversos, basta olhar ao nosso redor.

O conceito "ser diferente" geralmente é construído à luz do conceito da desigualdade, inferioridade. Para entendermos melhor, vamos explicitar o conceito de deficiência. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, p), pessoas com deficiência

são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Veja que esse conceito trata de impedimentos e barreiras que impossibilitam a

Comments:

- [U4] Comentário: Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser. Esta uma interpretação e não está explícito na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. Sugiro revert.
- [U5] Comentário: visão de quem? De uma das concepções do dicionário? Sugiro revert.
- [U6] Comentário: Não se tinha falado de deficiência antes...
- [U7] Comentário: Esta argumentação está mais bem posta do que as demais. Sugiro começar a reflexão por ela e retirar as demais.

Excluded Users:

- Excluído: Esse
- Excluído: ♪
- Excluído: imento
- [K8] Comentário: ?
- Formatado: Português (Brasil)

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas interlocuções de [U4] a [U7], vemos que o sujeito que interfere no material didático-digital (já em sua segunda versão, pois o texto traz comentários de dois sujeitos [U] e [K]) sugere modificações que devem ser feitas pelo professor conteudista. O revisor, quando escreve em [U4] “*Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser. Esta uma interpretação e não está explícito [sic] na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. Sugiro revert*”, usa a estratégia da divergência na sua interlocução escrita para dizer que o trecho destacado por ele deve ser revisado pelo sujeito que o escreveu. Não há referência direta a nomes dos sujeitos. O revisor embasa sua divergência em aspectos de textualidade, como a continuidade, a fim de garantir a unidade temática e também evitar a falta de progressão do texto.

Quando são feitos apenas acréscimos, supressões ou substituições de aspectos/partes do texto sem que haja a necessidade de revisão por nenhum dos

sujeitos, uma vez que tais interferências no texto são de responsabilidade direta somente de um sujeito, realiza-se a estratégia da *complementariedade*. Essa estratégia é muito utilizada quando o sujeito que colabora com a produção do texto é o revisor textual ou o diagramador web. Por exemplo, quando o revisor faz alterações sintáticas ou de textualidade que não modificam o conteúdo, ou quando o diagramador web acrescenta recursos multimodais que dão mais interatividade ao texto, eles utilizam a estratégia de complementariedade e usam a competência comunicativa¹³ que lhe compete nesta produção colaborativa.

Figura 5– Exemplos da estratégia de divergência e de complementariedade

sujeitos escolares com o planejamento. Observa-se uma resistência ao ato de planejar devido à falta de sentido e a ineficácia para a prática desse tipo de planejamento.

O planejamento, para ter sentido, precisa ter relação com a prática, isto é, precisa ser concebido como um processo de intervenção da realidade escolar, o qual envolve reflexão e tomada de decisão visando à transformação ou ao redirecionamento das ações. Uma instituição escolar, para desenvolver uma educação de qualidade, necessita formular seus objetivos, propor ações significativas, escolher os meios e critérios para avaliá-las e, isso se torna possível por meio do processo de planejamento.

Libâneo (2004, p.149) afirma que, "sem planejamento, a gestão corre a sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são

Excluído: ,
Excluído: o
[DH4] Comentário: Como assim a falta de sentido? Isso está vago.
Excluído: a
Excluído:
Excluído: t

Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 5, vemos que, no corpo do texto, foram feitas revisões de aspectos gramaticais (sintaxe, ortografia). Não há, em relação às correções, divergências na interferência feita pelo revisor, apenas acréscimo ou supressão de termos ou expressões que foram feitos com base na competência discursiva do revisor de texto. Por isso, tais interferências (sejam por exclusão, sejam por acréscimo) sequer são questionadas pelos outros sujeitos, haja vista se tratar de uma com-

¹³ Em se tratando das competências comunicativas pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, mais precisamente no contexto de produção colaborativa do gênero webaula, tomamos, como base para nossa análise, Asinsten (2007). Segundo Hymes (1972), as competências comunicativas são um conjunto de habilidades que vão sendo adquiridas durante o processo de socialização e, portanto, são socioculturalmente condicionadas. Elas exigem não só a capacidade de lidar com uma língua, mas também de saber se situar no contexto comunicativo de cada comunidade específica, em suas diversas formações sociais, culturais e ideológicas.

plementariedade específica e não de uma divergência sobre aspectos de sentidos do texto, para qual seria necessária uma resposta dos outros interlocutores envolvidos no processo de produção. Por outro lado, uma divergência acontece, por exemplo, no comentário de [DH4], em que o revisor questiona os outros sujeitos sobre o sentido de uma passagem no texto, sinalizando a falta de informatividade do trecho destacado.

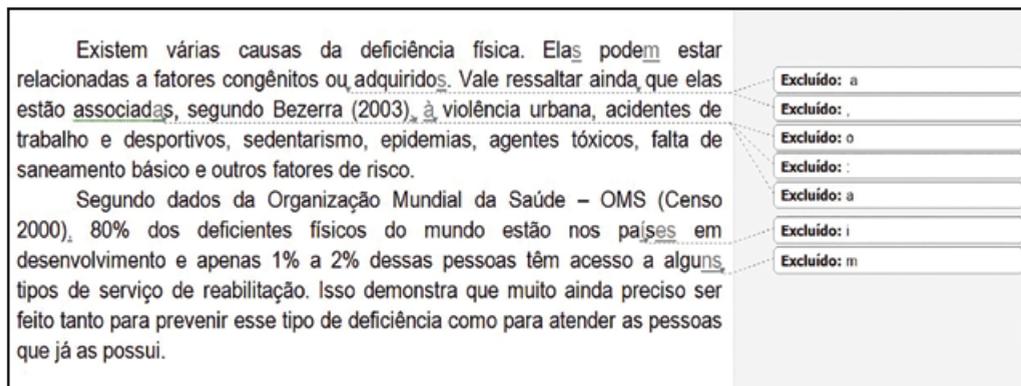
Percebemos, na interlocução [DH4], que não há uma solicitação expressa para um sujeito fazer uma revisão do trecho, mas fica claro que houve uma divergência entre o que escreveu o professor conteudista e o que o revisor supõe adequado no que se refere à progressão textual. Essa forma de interlocução por divergência faz parte do processo de escrita colaborativa de material didático e os sujeitos têm de lidar com comentários de um leitor com quem discute as sucessivas revisões dos textos. Essas revisões culminarão em versões do material didático digital até que se chegue a webaula postada no Moodle para os estudantes que estudam em EaD.

Nessa fase de produção didática mediada, em que a revisão do texto é a principal etapa, podemos fazer uma relação entre as estratégias de interlocução utilizadas pelos sujeitos que produzem material didático-digital com a forma de revisão proposta por Martins e Araújo (2012). Na estratégia de divergência, por exemplo, o sujeito adota um tipo de revisão que Martins e Araújo definem como indicativa. O sujeito indica a palavra, a expressão, o trecho ou o parágrafo que, na sua avaliação, precisam ser revistos. Ele apenas indica e explica por que há a necessidade de revisão, sem fazer alterações no texto que está em processo de revisão. Já na estratégia de complementariedade, o sujeito altera o texto produzido, seja acrescentando palavras, seja substituindo expressões ou parágrafos, seja suprimindo trechos ou sentenças inteiras. Essa revisão seria uma revisão resolutiva, segundo Martins e Araújo (2012).

Ruiz (2010, p. 41) explica que, na revisão resolutiva, há uma reformulação do texto feita pelo sujeito que a utiliza e que, nesse tipo de revisão, é possível perceber operações linguísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos. Esses acréscimos serão percebidos pelos sujeitos que participam da escrita colaborativa, uma vez que eles produzem os textos no modo de controle de alteração disponível no editor de textos. Assim, toda vez que há adição de elementos ao texto, há mudança da formatação (seja na cor, seja no estilo) no corpo do texto, o que facilita a identificação por partes dos sujeitos das revisões feitas em cada versão do texto.

Essa identificação também acontece quando há a supressão de elementos no texto. A cada palavra ou trecho retirado por um sujeito, o modo de controle de alteração do Word identifica, na margem direita dentro de balões, o termo “excluído”. Na figura 6, a seguir, vemos um exemplo de revisão resolutive em que o revisor textual utilizou as operações de acréscimo (adição) e de supressão (omissão):

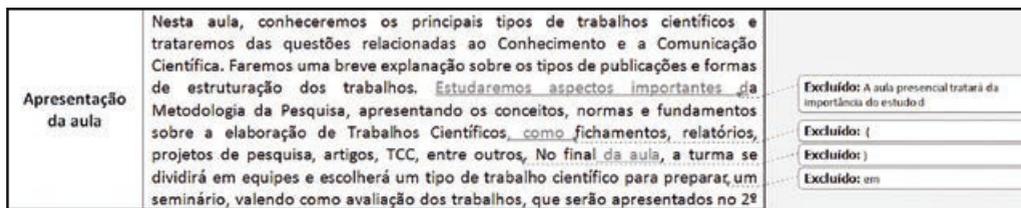
Figura 6 – Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutive por acréscimo e exclusão



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar na figura 6 que houve tantos acréscimos de elementos (percebida na mudança de cor no corpo do texto) quanto supressão (vista na caixa de texto **Excluído** na margem direita). Pode ocorrer também em uma revisão resolutive a substituição de elementos que contêm algum tipo de problema ao texto, como vemos na figura 7 a seguir:

Figura 7– Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutive por substituição



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse exemplo, vemos que o revisor retira uma passagem do texto e a substitui por outra que julga mais adequada para o gênero webaula, segundo padrões

socialmente convencioneados dentro do contexto de produção colaborativa do gênero webaula no qual está inserido. Além da substituição, há a operação de deslocamento, na qual se altera a posição de palavras, frases ou parágrafos inteiros. O deslocamento, assim como o acréscimo, é feito no corpo do texto e recebe uma formatação diferenciada para que seja percebido pelos interlocutores do processo de produção textual. Vejamos na figura a seguir um exemplo da operação de deslocamento feita pelo revisor textual:

Figura 8 – Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutive por deslocamento

<p>Objetivo: Conhecer acerca do catálogo dos cursos técnicos.</p> <p>FONTES DE PESQUISA???</p> <p>Você sabia que o Ministério da Educação (MEC) não tem competência de autorizar e credenciar cursos técnicos de nível médio? Pois é, embora o Catálogo Nacional seja por ele organizado, essas atribuições ficam a cargo das instituições federais ou respectivos conselhos de educação de cada unidade federativa. Logo as instituições federais que ofertam cursos técnicos possuem autonomia para a sua criação, definição curricular e número de vagas. Agora, em se tratando das redes privadas, municipais e estaduais, estas solicitam autorização e credenciamento de cursos técnicos aos Conselhos Estaduais de Educação dos estados e suas jurisdições.</p>	<p>Excluído: Antes de qualquer coisa, é importante destacamos que as instituições federais que ofertam cursos técnicos possuem autonomia para a sua criação, definição curricular e número de vagas. Em se tratando das redes privadas, municipais e estaduais, estas solicitam autorização e credenciamento de cursos técnicos nos Conselhos Estaduais de Educação dos estados e suas jurisdições. ¶</p> <p>Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm</p> <p>Excluído: Queremos esclarecer com estes dados que:</p> <p>Excluído: .</p> <p>Excluído: .</p> <p>Excluído: ficando</p> <p>Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm</p> <p>Excluído: .</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 8, percebemos que houve o deslocamento (GONZÁLEZ, 2009) de um trecho que estava no primeiro período da apresentação da aula 2 da disciplina de Políticas e Programas (marcado como excluído) e sua recolocação ao final do parágrafo (destacado com cor diferente e sublinhado). Também houve a alteração por supressão e acréscimo no primeiro período. O revisor fez tais intervenções a fim de tornar o texto da webaula mais dialogal e mais didático.

O trecho alterado, quando no conteúdo-bruto, aparecia da seguinte forma: “Queremos esclarecer com esses dados que o Ministério da Educação (MEC) não tem competência de autorizar e credenciar cursos técnicos de nível médio, embora o Catálogo Nacional seja por ele organizado, essas atribuições, ficando a cargo das instituições federais ou respectivos conselhos de educação de cada unidade federativa”.

Com a revisão resolutive, o trecho foi assim reescrito: “Você sabia que o Ministério da Educação (MEC) não tem competência de autorizar e credenciar cursos técnicos de nível médio? Pois é, embora o Catálogo Nacional seja por ele

organizado, essas atribuições ficam a cargo das instituições federais ou respectivos conselhos de educação de cada unidade federativa”.

Todas essas operações de revisão resolutive (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento) são percebidas na estratégia de interlocução por complementariedade feita na fase de produção didática mediada, segunda fase do processo de escrita colaborativo de material didático digital para a EaD. Elas não entram na negociação de sentidos estabelecida na estratégia por divergência, uma vez que são alterações feitas por um sujeito cuja competência discursiva específica está sendo requerida para tais revisões. A revisão que acontecerá na interlocução por divergência será a revisão indicativa.

Como vimos, a etapa de revisão mediada no contexto de produção do gênero webaula revela particularidades de produção, como estilo, autoria, hierarquia, competências discursivas, entre outros aspectos que estão implicados nas estratégias de interlocução feita pelos sujeitos e que fazem uma estreita relação com o processo de *designing* da pedagogia dos multiletramentos. Ao descrever e analisar o processo de revisão mediada, vimos uma negociação textualizada e orquestrada, cujo modo particular de interação dos sujeitos ocorre por meio de interlocuções diretas no próprio texto que é construído durante todo o processo *designing* da webaula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há aspectos que devem ser levados em consideração numa escrita colaborativa quando se trata de enunciação escrita como a do gênero webaula. Primeiro, temos que lembrar que haverá uma dupla audiência implicada em quase todo o processo de escrita colaborativo. Essa dupla audiência se refere aos outros sujeitos envolvidos que interferem nas etapas de produção, e aos estudantes em EaD – que são os leitores idealizados/previstos durante todo o processo de escrita colaborativa. Segundo, haverá uma recursividade de etapas marcada pela mediação e negociação presentes na produção da webaula que demandarão outras formas de orquestração de interferências dos sujeitos e das respectivas atividades discursivas implicadas nas interlocução e interações.

A dupla perspectiva de audiência e a recursividade marcada no processo de revisão colaborativa implicam outras formas de percepção do processo de escrita e de *designing*. Isso acontece porque os sujeitos escrevem a webaula tendo em mente tanto os estudantes (interlocutor principal do produto final), como o(s) sujeito(s) com quem interagem diretamente à medida que as fases e etapas da produção colaborativa avançam. Também a recursividade não é a mesma como

aquela prevista nos estudos cognitivos da escrita didática, em que o estudante, à medida que vai escrevendo seu texto, ou seja, à medida que textualiza, recorre às etapas de revisão, planejamento e edição.

Notamos que, na etapa de revisão colaborativa, está presente nas interações textualizadas pelos sujeitos uma busca de identidade que tem a ver com a questão da autoria do gênero webaula. Como vimos na análise do processo de escrita colaborativa, os sujeitos interagem de forma diferente entre si e manipulam o texto a partir de uma competência discursiva a qual lhe é atribuída no processo de produção (*designing*). Todavia tanto a manipulação do texto da webaula nas etapas recursivas quanto a atribuição da competência de cada sujeito são influenciadas pela hierarquia previamente estabelecida entre os sujeitos que escrevem colaborativamente (com o professor conteudista especialista no conteúdo sendo o autor da webaula e os demais sujeitos como colaboradores na escrita do gênero). Essa hierarquia procura garantir a autoria de um texto como o gênero webaula (tipicamente colaborativo) por meio da relação entre autoria e resposta-responsável definida por Bakhtin (2011) e a ideia de peso entre os enunciatários percebida por Sobral (2009).

Ao trazer o diálogo entre diferentes bases teóricas para a análise das situações colaborativas de escrita, como a revisão mediada, vemos que as estratégias de interlocução, as habilidades de escrita, as operações de textualidade e as relações dialógicas envolvidas no processo de escrita demandam que os sujeitos saibam lidar com questões interpessoais que influem numa produção colaborativa e mediar situações conflitivas de hierarquia e autoria principal do texto.

Neste sentido, entender a produção de um gênero de escrita colaborativa como a webaula a partir do processo de design pode levantar uma reflexão sobre a criação de outros espaços de escrita, novas formas de interlocuções e de colaboração que reverberem em propostas educacionais para o ensino-aprendizado que levem em conta a pluralidade de vozes pressuposta no processo de *designing*. Esses novos espaços podem ser inseridos no planejamento das aulas junto com a perspectiva de produção colaborativa, de forma a gerar também reflexões e avaliações críticas sobre processo de *designing* no contexto específico do estudante.

Como vimos por meio da análise dos textos na etapa da revisão mediada, repensar as premissas dos multiletramentos aliadas à prática de escrita colaborativa, com o objetivo de sugerir novas práticas de produção, novos designs, seria uma boa iniciativa para o ensino de produção de textos. Esta relação entre multiletramentos e escrita colaborativa permite aos sujeitos (estudantes e professores)

conhecerem novas formas de aprendizado a partir, por exemplo, da produção de gêneros do ambiente digital. Tal prática ajudaria a revelar que a proposta dos multiletramentos representa uma possibilidade pluralista para a sala de aula, pois não prevê a descrição de práticas-modelo, ou algo específico a ser seguido, mas sim, uma variedade de opções de produção a partir do conceito de design e de *designing*.

MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DE CRISE

A ESCOLA CONTRA AS *FAKE NEWS*

Francisco Geoci da Silva
Glícia Azevedo Tinoco

CONFIANÇA EM CRISE

A popularização da internet e o aumento exponencial de usuários dessa tecnologia são fenômenos inegáveis. No Brasil, isso tem relação com o crescimento do número de *smartphones* em uso: 98% dos acessos à internet são realizados por meio desses aparelhos, conforme dados da PNAD Contínua 2017 (IBGE, 2017). Ainda desse relatório, é importante destacar que o envio de mensagens por aplicativos diferentes do e-mail corresponde ao principal uso.

Considerando essa crescente demanda, o conteúdo produzido para *web* vem ganhando cada vez mais o espaço antes ocupado pelas mídias tradicionais, como jornais e revistas impressos, rádio e televisão. Isso é bastante positivo em especial por três razões: a informação torna-se mais democrática, tendo em vista a possibilidade de ser produzida e acessada de qualquer lugar/hora, independentemente de uma grade de horários e de interesses institucionais; o internauta pode buscar diversas referências sobre um mesmo conteúdo para compará-las em vez de apenas aceitar o que diz uma única fonte; a diversidade de mídias e de linguagens, isto é, a multimodalidade oferece ao usuário uma diversidade de linguagens que favorece opções para escolher a que melhor se ajusta a sua

compreensão ou mesmo a mescla de linguagens. Todavia, a falta de controle de qualidade do que se divulga e a dificuldade de atribuição de responsabilidade nos espaços virtuais tornam o terreno fértil para as já conhecidas *fake news*.

Com efeito, aspectos negativos das formas mais recentes de divulgação de informações e de comunicação ganharam espaço notório nos últimos anos, principalmente após as últimas eleições nos EUA (2016) e no Brasil (2018), período em que ficou claro o poder da (des)informação no que diz respeito à manipulação da opinião pública. Desde então, começaram a surgir agentes/agências articulados e dispostos a construir narrativas falsas, em esforço coordenado, para exercer influência política. Em outras palavras, observamos como a (des)informação põe em risco a democracia.

Não obstante, a política não é o único aspecto ameaçado da vida social. A saúde pública tem sofrido bastante com a proliferação de ideias equivocadas. Exemplo disso é o surgimento, a disseminação e a aceitação crescentes de hipóteses pseudocientíficas capazes de comprometer, em larga escala (em médio e longo prazo), o controle de epidemias. No Brasil, em 2018¹⁴, houve a divulgação de notícias falsas em grupos de WhatsApp que associavam a morte de pessoas ao fato de terem sido vacinadas. Isso fez com que muitos brasileiros optassem por não vacinar os filhos, expondo-os a doenças altamente letais, consideradas, há alguns anos, erradicadas ou sob controle em território nacional, como o sarampo. Esse problema, porém, tem mais um agravante: ele reverbera um movimento semelhante que vem ocorrendo também nos Estados Unidos. Logo, seu raio de ação tem proporções alarmantes.

Como se pode perceber, é considerável o número de cidadãos do século XXI (não importa a nacionalidade) que ainda não estão prontos para lidar com um volume tão grande quanto difuso de informações sem que se deixem enganar por conteúdos de natureza duvidosa. Isso se sustenta, em parte, pela falácia de que a internet (e as redes sociais por extensão) nos mantém “sabedores de tudo” (como se isso fosse possível) a todo tempo, o que resulta em um “conhecimento” pautado na quantidade, e não na qualidade tampouco na credibilidade dos elementos que o sustentam. Também podemos atribuir esse fenômeno à necessidade que, em geral, temos de compartilhar conteúdo (supostamente) relevante, a fim de adquirirmos certo *status* e de darmos nossa contribuição para o bem-estar coletivo, o que também pode culminar em uma ação falaciosa.

¹⁴ *Fake news* ameaçam a vacinação no Brasil e ressuscitam doenças. Disponível em: <<https://bit.ly/2DjXYXs>>. Acesso em 23 out. 2018.

O fato é que, diante do acesso simplificado a tão variadas fontes de informação (não necessariamente de conhecimento), há quem desenvolva a sensação de que não é mais necessário confiar nas agências que socialmente eram consideradas difusoras de conhecimentos, como a mídia tradicional, a universidade, a escola. Consequentemente, a confiabilidade dessas instituições é colocada em dúvida com frequência e há um crescente número de pessoas que passam a buscar fontes que corroboram as próprias perspectivas, reforçando seus vieses de confirmação. Em suma, há uma crise de confiança nas instituições, ou seja, um “[...] ceticismo generalizado entre as pessoas quanto às instituições políticas e democráticas – sendo os principais alvos os governos, os partidos e os veículos de mídia tradicional” (PEROSA, 2017, não paginado).

Nessa mesma direção, também é possível fazer, com significativa agilidade, a articulação com pessoas que compartilham as mesmas crenças ou ideias alternativas a respeito de temas variados e, assim, sedimenta-se a impressão de que são amplamente aceitas, adquirindo *status de verdade*. Com isso, formam-se bolhas (FERRARI, P., 2018) que filtram o que é externo a elas, permitindo que apenas chegue a seus participantes aquilo que lhes agrada, reforçando a ideia de que essa zona segura representa a realidade no todo.

A preocupação maior a respeito desse cenário recai sobre o fato de que viver em sociedade implica reconhecer e respeitar as diferenças (inclusive as ideológicas) que se enxergam no outro para a constituição de valores que assegurem, aos mais diversos grupos, a participação social e as benesses da vida coletiva. Logo, é necessário que sejamos capazes de reconhecer e de assumir nossos equívocos, bem como o papel ativo que o “outro” tem na nossa formação, mesmo – e talvez até mais por isso – discordando de nós. Isso vai na contramão dos conceitos de “pós-verdade” e de *backfire effect*, que pretendemos analisar neste capítulo.

Dito isso, cientes de que o espaço de negociação necessário para a vida social se dá *na e pela* linguagem, pois “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura na qual se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2012, p. 67), defendemos que é a formação de cidadãos críticos e eticamente responsáveis, pautados em conhecimento pertinente com validação científica, que pode alterar a situação atual e avançar para o bem-estar social. Para tanto, a instituição escolar, principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), é espaço privilegiado para que se desenvolvam saberes e práticas de linguagem que permitam aos indivíduos o desenvolvimento de estratégias para análise/validação de informações e a construção de conhecimentos avalizados cientificamente, bem como para a

participação em debates com a sociedade mais ampla, ocupando seus lugares na arena discursiva.

Reconhecemos, porém, que esse movimento ainda está embrionário, uma vez que as instituições educacionais foram surpreendidas pelo avanço vertiginoso das tecnologias digitais, tendo pouco tempo para repensar seus modelos educacionais (práticas de ensino e conteúdos¹⁵) diante do paradigma atual.

Isso posto, diante da realidade que se nos apresenta, é preciso construir caminhos teórico-metodológicos para a instauração de metodologias de ensino-aprendizagem capazes de subsidiar o discernimento necessário diante de um volume tão surpreendente de informações, as quais se materializam nos mais diversos gêneros discursivos. Para tanto, propomos a adoção de um método que tenha maior probabilidade de gerar engajamento dos discentes de modo a implicá-los no próprio processo de aprendizagem, a fim de que possam compreender como ele se dá e como torná-lo mais eficiente e significativo: a pedagogia dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2013; ROJO, 2012; KLEIMAN e SITO, 2016).

O tipo de avanço teórico-metodológico do qual tratamos deve ser alcançado, sobretudo, no ensino público básico, responsável por formar o maior contingente da população brasileira, além de ser, muitas vezes, o único lugar em que determinados grupos sociais recebem instrução formal. Nesse contexto e especialmente por estarmos diante de um problema relacionado à linguagem que pode ser solucionado (ou, ao menos, amenizado) por ações de aprendizagem escolar, parece pertinente basearmo-nos na Linguística Aplicada, levando em consideração que essa área de conhecimento visa à “[...] solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação” (ROJO, 2006, p. 28). Partindo dessa consideração, é igualmente produtivo adotarmos pressupostos dos Estudos de Letramento por pautarem-se “[...] em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita [de leitura e de oralidade] são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais” (VIANNA et al., 2016, p. 36).

¹⁵ Tal como Pozo e Crespo (2009), adotamos a concepção de que, nesse processo, há conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem observados. Acrescentamos também que habilidades precisam ser ativadas e competências, desenvolvidas, o que nos aproxima, de certa forma, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Face ao exposto, pretendemos refletir mais detidamente acerca dos fenômenos “pós-verdade” e *backfire effect*, intimamente ligados a *fake news*. Para organizar essa reflexão, este capítulo está dividido em cinco partes: nesta primeira, oferecemos uma apresentação geral dos nossos interesses neste texto; na segunda, discorremos sobre as principais bases teóricas que nos possibilitam estabelecer articulações entre os conceitos-chave já mencionados, a Linguística Aplicada, os Estudos de Letramento e a aula de Língua Portuguesa que assume a perspectiva dos multiletramentos como potencializadora de práticas de leitura/escrita/oralidade que colaborem para o reconhecimento de *fake news*, bem como orientem (re)ações frente a esse tipo de conteúdo; na terceira, explicitamos um projeto de letramento e os princípios que decorrem das articulações nele propostas; por fim, tecemos as considerações finais.

NA MIRA DO *BACKFIRE EFFECT*: *FAKE NEWS* E PÓS-VERDADE

O conceito de pós-verdade é aplicável a situações em que o apelo a emoções e a crenças pessoais se torna importante para mobilizar a opinião pública a pensar que determinado “fato” está sendo objetivamente apresentado (FERRARI, P., 2018). Um dos mecanismos através do qual isso se manifesta é a construção de narrativas posteriores ao ocorrido, mescladas a ele a *posteriori* como se fossem factuais. O objetivo dessa construção é distorcer o que ocorreu. Em casos mais extremos, o que seria anedótico acaba exercendo mais força do que aquilo que é científico, e meras coincidências são tratadas como se houvesse uma relação de causa e consequência.

A respeito disso (e extrapolando o caso das vacinas), se uma pessoa adoece após tomar determinada medicação (mesmo que já estivesse doente e não tivesse percebido), tem a sensação de que há uma relação direta entre os dois eventos e tende a supervalorizar os prejuízos da enfermidade (como forma de autoproteção) em detrimento dos benefícios da imunização histórica e cientificamente comprovados. Nesse caso, é provável que tanto essa pessoa quanto seus interlocutores ignorem evidências consistentes, mas contrárias à sua perspectiva, generalizando a situação (“medicação X deixa as pessoas doentes” ou “a vacina da gripe desencadeia processos alérgicos”). A circulação desses dizeres tem colocado em dúvida tratamentos profiláticos, e isso é extremamente perigoso.

Como se pode perceber, as *fake news*, em geral, ajudam a compor a pós-verdade, dando bastante ênfase a questões emocionais e, com isso, embotando aquilo que é factual, ora oferecendo versões alternativas ora mesclando-se àquilo

que realmente aconteceu. Em todo caso, o que se oferece são enganações capazes de inflamar o sentimento do público ao qual se dirigem.

Diante desse panorama, cabe questionar: o que fazer para que a sociedade seja mais crítica e cética ao lidar com o excesso de informações, de modo a evitar a proliferação de inverdades e/ou de distorções de fatos? A princípio, somos levados a pensar que basta confrontar as pessoas que estão consumindo e divulgando *fake news* com “a verdade” para que elas parem de acreditar em notícias falsas ou para que, a partir de então, passem a ser mais criteriosas. Entretanto, não é isso, em geral, que acontece: dependendo do modo como o confronto se dá, ele pode ter como resultado fazer com que os indivíduos se apeguem ainda mais à (des)informação, principalmente se ela, de alguma forma, valida seus sistemas de crença. A isso se dá o nome de *backfire effect*.

Conforme pontuam Trevors et al. (2016, p. 341), o *backfire effect* é “[...] o resultado de um viés cognitivo que faz com que alguns indivíduos se tornem mais propensos a acreditar em informações que estão sendo refutadas quando têm uma relevância pessoal para eles”¹⁶. Uma vez que se trata de um viés cognitivo de natureza adaptativa, não há evidências de que pode simplesmente ser abandonado. Logo, cabe-nos compreender seu funcionamento e refletir sobre ele com vistas a educarmos os indivíduos para lidarem com essa tendência natural. Isso implica autocritica e gerenciamento das próprias emoções, pois é preciso estar disposto a mudar a própria perspectiva, aceitando que não há verdades absolutas e que todo o conhecimento é mutável. Todavia, essas mudanças não são caóticas, mas fruto de investigação sistemática.

Urge observar, nesse processo, que, quando nossas “verdades” são questionadas de maneira direta, somos tomados por emoções negativas, como frustração e raiva. Não podemos desprezar o fato de que as crenças constituem parte importante das identidades, assim, “[...] o conflito entre autoconceito e novos conceitos apresentados por refutações educacionais cria uma situação de aprendizagem complexa que implica avaliações individuais de valor e, portanto, emoções relativas à revisão daquilo que eles acreditam saber”¹⁷ (TREVORS et al., 2016, p. 344 e 345).

¹⁶ “[...] the result of a cognitive bias for some individuals to become more likely to believe information that is being refuted if that information has special personal relevance” (tradução sob a responsabilidade dos autores).

¹⁷ “[...] the conflict between self-concept and new concepts presented by educational refutations creates a complex learning situation that implicates individuals’ appraisals of value and thus their emotions pertaining to revising what they believe they know” (tradução sob a responsabilidade dos autores).

Esse efeito torna-se ainda mais intenso se os sujeitos não veem propósito em revisarem os próprios conhecimentos ou se o contato com aquilo que os desafia for estabelecido, desde o início, de maneira brusca. Essa é uma das conclusões a que podemos chegar após assistirmos ao documentário “A Terra é plana” (CLARK, 2018), disponível na Netflix, sobre o porquê de o terraplanismo vir ganhando força recentemente, mesmo havendo um corpo de conhecimento científico repleto de evidências que refutam essa hipótese.

Outro fator a ser observado é a disparidade entre a cognição epistêmica individual e a epistemologia da ciência (TREVORS et al., 2016). Ambas possuem seu próprio conjunto de regras e aceitar aquelas que fazem parte desta última depende de os indivíduos terem experiências empíricas com ela, isto é, faz-se necessário compreender como se dá a produção de conhecimento dentro desse paradigma. Assim, dificilmente a ciência conseguirá se impor aos indivíduos e, ao tentar fazê-lo, seus resultados podem parecer ao leigo um *Deus ex machina* aplicado à vida real.

Por fim, é preciso atentar para o fato de que grande parte dos usuários de tecnologias digitais possuem apenas um nível básico de manejo tecnológico, o que os torna mais propensos a cair em *fake news*. Conferir e comparar fontes de informação, ficar atento a clickbaits, identificar tendências jornalísticas e vieses sensacionalistas são ações que exigem maturidade e certo nível de conhecimento técnico. Essas atitudes exigem proficiência em leitura de hipertextos multimodais e de navegação por eles. Em suma, ainda temos de construir uma cultura de curadoria, e a escola pode ter um importante papel nessa construção.

Para tanto, defendemos que a pedagogia de multiletramentos pode subsidiar ressignificações em aulas de língua portuguesa (LP) que favoreçam a promoção de situações de aprendizagem que capacitem os sujeitos para resistirem aos impulsos do *backfire effect* e, dessa forma, para transitarem de maneira mais saudável nesta época de *fake news* e de pós-verdades.

RESSIGNIFICANDO AULAS DE LP EM UMA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A adoção de metodologias de ensino que valorizem o “aprender fazendo” (DEWEY, 1978) requer do professor a compreensão de que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem participam ativamente da construção de conhecimentos. Nesse processo, não se pode considerar legítimo o consumo acrítico de informações. Parte-se do pressuposto de que compreender “as regras

do jogo” é um caminho exitoso para a redução das distâncias epistemológicas que fazem com que os indivíduos se atenham a um corpo único e imutável de crenças pessoais, resistindo ao que vem de fora por verem nisso algo que ou não lhes interessa ou que representa risco à sua identidade pessoal, conforme já discutimos.

Nessa perspectiva, professores e estudantes trabalham de forma horizontal e compartilhada. Com isso, há maior tendência à formação de indivíduos mais críticos frente a perigos da sociedade hiperconectada, tais como a manipulação promovida por *fake news* e pós-verdades. Isso se justifica porque, ao se colocarem na posição de agentes, assumem responsabilidade pelos próprios enunciados, o que implica refletir sobre suas ações e avaliar como elas podem impactar determinados contextos. Desse modo, promover situações de aprendizagem escolar significativas para a vida dos participantes aciona experiências e conhecimentos prévios, bem como favorece a reflexão sobre opiniões que podem (ou não) ser validadas diante do corpo de conhecimentos que se quer construir em contextos extraescolares (OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2014).

Dito de outra forma, considerar a bagagem cultural dos estudantes implica entendê-los como agentes na construção do conhecimento e, portanto, seus saberes devem ser respeitados (o que não significa dispensar a confrontação com os saberes científicos) e sua voz deve ser ouvida no curso das atividades, a fim de que professores, estudantes e outros agentes que a essas situações de aprendizagem se agregarem possam dialogar e, juntos, aprender.

Na base dessa proposta que se direciona a aulas de LP, está a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Em consequência dessa opção teórica, compreendemos que os significados não estão dados a priori. Eles emergem e são valorados numa relação dialógica dinâmica, no contato real entre indivíduos que têm vivências, ideologias, historicidades distintas.

Levando esse posicionamento em consideração, podemos depreender que todo dizer é um fazer e que uma ação é sempre uma resposta aos discursos que a precederam e uma ponte para os que podem dele advir. Assim, fica claro que uma aula de LP é prenhe de construções coletivas, e não o resultado de “transmissão” de informações, tendo em vista que “Numa situação social, os sentidos de ‘x’ são construídos na inter-ação dos agentes, segundo os conhecimentos (de mundo, da língua, da situação) e as relações ideológicas, que se constroem e se reconstroem no próprio curso da interação” (TINOCO, 2008, p. 63-64).

É por essa razão que as aulas de LP não podem se restringir ao ensino da metalinguagem tampouco à memorização de regras gramaticais. Esses conhe-

cimentos não tornam os indivíduos mais competentes para agir em sociedade. Todavia, colocá-los em situações reais de interação, mediadas por membros mais experientes (o professor e/ou outros especialistas), pode ser um importante diferencial.

Em sintonia com essa concepção de linguagem, os estudos de letramento de perspectiva sócio-histórica valorizam as vivências dos envolvidos em situações de interação. Nesse sentido, aquilo que o estudante aprende nos diversos grupos sociais dos quais faz parte deve conviver e se relacionar com os saberes institucionais. Desse modo, concordamos com o fato de que assumir as lentes dos estudos de letramento significa compreender escrita como prática social situada, isto é, como ações de linguagem contextualizadas realizadas por sujeitos com vistas a atingirem objetivos específicos (VIANNA et al., 2016).

É preciso, ainda, compreender que, mais do que noutras épocas, “[...] os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico, ou seja, *o letramento não tem a ver apenas com escrita*” (KLEIMAN e SITO, 2016, p. 170). Por essa razão, é preciso trazer para as aulas de LP a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012; KLEIMAN; SITO, 2016), a qual

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Em consonância com essa rede conceitual e aliando a ela os pesquisadores Cope e Kalantzis (2013), consideramos que um princípio básico da pedagogia dos multiletramentos consiste em criar condições para que os sujeitos se tornem suficientemente flexíveis para colaborar e negociar com outras pessoas, significados e ações a fim de alcançar objetivos comuns. Nesse caso, é primordial uma relação de confiança entre professores e estudantes, na qual fique clara a importância da apropriação dos objetos de conhecimento com vistas à participação social em situações de interesse comum, a partir de práticas de leitura, escrita e oralidade. Com isso, cria-se um ambiente favorável para que se perceba que todo dizer é um fazer e que, portanto, é necessário esforço para aprimorar-se em diferentes aspectos que dizem respeito à compreensão e ao uso da língua(gem).

Vale frisar que, nessa perspectiva, o texto (unidade básica do ensino de LP) ganha vida, não se desvinculando do gênero discursivo, uma vez que, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o foco está na...

Ação de linguagem a partir da qual as pessoas interagem, oralmente ou por escrito [ou a partir de outros sistemas semióticos], na vida social. O gênero não está circunscrito à dimensão linguística, ele contempla também a dimensão cognitiva (composição esquemática) e a pragmática (uso social) (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 25).

Nesse sentido, de um lado, reafirma-se a multiplicidade cultural envolvida em práticas letradas, de outro, observa-se o trabalho com aspectos além dos verbais, isto é, contemplam-se as outras semioses que compõem o texto (e o hipertexto) para atender às demandas das práticas de linguagem trazidas pelo século XXI. Com isso, expande-se a própria compreensão de letramento e do foco de interesse desse campo de estudos, uma vez que textos não se compõem apenas de palavras e que diversos grupos adotam outros sistemas semióticos na ausência da escrita alfabética (KLEIMAN; SITO, 2016).

Isso quer dizer que, nas aulas de LP, desenvolver estratégias de análise de textos multimodais é uma habilidade essencial, e isso implica oferecer atenção especial à sua natureza multissemiótica (SILVA, F.G., 2015), em especial quando se usam textos advindos dos meios digitais. Desse modo...

[...] a pesquisa e o ensino sobre a escrita precisam incorporar as tecnologias do século XXI, inclusive para fins aplicados, isto é, para atender às diferentes necessidades dos que estão começando seus percursos letrados: maciçamente, crianças e jovens em idade escolar (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 171).

Depreende-se dessa asserção que uma pedagogia voltada a multiletramentos pode minimizar ao menos uma das causas da crescente onda de popularização das *fake news* e das pós-verdades, que se aproveitam do *backfire effect*: a falta de traquejo frente a tecnologias digitais e a hipertextos, o que dificulta o discernimento de se o conteúdo é confiável ou não. Com efeito, ao trazer para o cerne do processo de ensino-aprendizagem a apropriação de gêneros discursivos e de tecnologias digitais a partir dos usos sociais que deles se fazem cotidianamente, docentes e discentes passam a se enxergar como potenciais produtores de conteúdo para *web*. Dessa forma, vivenciam situações em que a linguagem é utilizada como forma de ação sobre problemas sociais identificados pelos estudantes ou pelo professor ou por qualquer outro agente da comunidade escolar que requeira(m) ação coletiva.

É partindo de práticas situadas de uso da oralidade, da leitura e da escrita que outros conteúdos de aprendizagem podem ser evocados. Um exemplo é a realização de pesquisas a sites especializados para compreender possíveis efeitos de determinada vacina e, com isso, ter subsídios cientificamente comprováveis que

deem sustentação a um raciocínio lógico e plausível – não ancorado em dogmas de fé – sobre causas e prováveis consequências de tratamentos profiláticos. A complexidade de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que emerge desse exemplo mostra a relevância do trabalho proposto.

Neste trabalho, é da ação social que surgem os gêneros (e não o contrário). Consequentemente, o manejo com o(s) gênero(s) não se restringe à análise da estrutura composicional e de um público-alvo hipotético. Estando o foco no uso do(s) gênero(s) para atingir um fim compartilhado pelo grupo de leitores/escritores/produtores de conteúdo na *web*, no lugar de uma produção simulada de uma notícia, o que se faz é publicizar notícias sobre problema(s) da escola/da comunidade da cidade para que, na ação de trazê-las à tona por meio de um canal no Youtube, por exemplo, (re)ações sejam provocadas em outros cidadãos que venham a aderir ao movimento ou em autoridades públicas que se sintam “obrigadas” a tomar providências diante da notoriedade oferecida ao(s) problema(s) noticiado(s).

A premissa deste trabalho tem como uma de suas bases a perspectiva de Freire (1993): a escola precisa assumir a politicidade de suas ações. E a aula de LP pode ser um lócus privilegiado para esse reposicionamento, qual seja, de uma lista de conteúdos ortográficos, gramaticais, textuais para a participação de aprendentes e ensinantes¹⁸ em práticas reais de diferentes linguagens. Com isso, esses sujeitos passam a tomar posições e a fazer ouvir sua voz na construção de conhecimentos na sociedade da informação (ROJO, 2012; KLEIMAN; SITO, 2016).

Esse é mais um dos motivos por que multiletramentos representam uma escolha pedagógica interessante: o uso de tecnologias digitais costuma despertar maior atenção dos estudantes, contanto que eles possam explorá-las de maneira criativa e relativamente livre, além de, em geral, demonstrarem certa aptidão para tanto, como é próprio dos nativos digitais (PRENSKY, 2001). Logo, mesmo que o professor não tenha familiaridade com a tecnologia digital, a cooperação do grupo pode reforçar a aprendizagem horizontal entre aprendentes e ensinantes. Isso tende a fortalecer também os laços de respeito e de confiança mútua.

Assim, mesmo em situações em que docentes e discentes não dominem determinado recurso tecnológico, o trabalho colaborativo é proveitoso. Primeiramente,

¹⁸ Adotamos as terminologias ‘ensinante’ e ‘aprendente’, em conformidade com Freire (1981 e 1993), visando à ideia processual de que o sujeito que ensina também aprende e aquele que aprende também ensina.

trata-se de uma oportunidade de demonstrar que o “não saber” não é um problema, mas o primeiro passo para “buscar saber”. Em segundo lugar, promove-se o compartilhamento de experiências e o consequente estabelecimento de analogias, a busca de informações, a comparação de fontes e, sobretudo, uma maneira de estudar que se aproxima mais da metodologia científica.

Outrossim, temos nesta proposta de trabalho uma aproximação com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades. Apesar de não concordarmos com a rigidez da lógica de organização por ano de escolarização, reconhecemos que há competências e habilidades que já são transversalizadas no mencionado documento, como a competência 6, específica da área de linguagens:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

Uma vez que partimos de práticas situadas cuja relevância precisa ser conferida também pelos estudantes, os objetos de aprendizagem não podem ser completamente previstos, sendo solicitados conforme forem necessários. Forçar a entrada de “assuntos” poderia pôr em risco o curso natural das ações e submetê-las a algo que se quer que os estudantes aprendam, em vez de algo valorado por eles como significativo na resolução de problemas com os quais estão envolvidos. Em suma, defendemos que competências e habilidades de um ano/série podem ser trabalhadas em qualquer outro desde que as demandas de leitura/escrita/oralidade as requeiram.

Diante dessas considerações, cabe-nos apresentar uma proposta de trabalho para aulas de LP focadas na compreensão e na resolução de problemas atuais por meio do ensino de leitura, escrita e oralidade com incorporação de tecnologias digitais, priorizando aquilo que tiver menor custo de aquisição e de uso. Vale salientar, porém, que nosso objetivo não é oferecer um modelo a ser seguido e aplicado, mas levar a uma reflexão: como professores e estudantes podem usar os multiletramentos, ajustando-os a seus contextos específicos, com vistas à formação de leitores e escreventes críticos que não contribuam com fenômenos como *fake news*, pós-verdade e *backfire effect*?

SOBRE MACACOS E FEBRE AMARELA: IDENTIFICANDO *FAKE NEWS* EM SALA DE AULA

O apelo a emoções fortes, como medo e raiva, instiga nas pessoas senso de urgência, pois incidem sobre o próprio instinto de preservação e sobrevivência. Diante de riscos potenciais, é preciso agir rapidamente, o que embota a racionalidade. Esse é um dos “botões” que aciona o *backfire effect*, guardando relação também com a preservação da autoimagem. Nesse sentido, “[...] as emoções negativas tendem a ter efeitos ativos, mas deletérios durante a revisão do conhecimento baseada em texto, particularmente quando nos sentimos ameaçados por mensagens de cunho científico”, como aponta Trevors et al. (2016, p. 345). Em razão disso, temos o impulso de compartilhar informações sem checarmos sua veracidade, muitas vezes, sob o pretexto de ser melhor fazê-lo “pelo sim, pelo não” (apesar da hipótese de estarmos diante de inverdades) do que permitir que danos sejam causados na hipótese de o teor da notícia ser verdadeiro.

Percebendo, mesmo que intuitivamente, essa série de efeitos, pessoas e agências produzem e/ou compartilham *fake news* seja como artifício para manipular a opinião alheia seja como forma de se mostrarem relevantes. Nesse sentido, conquanto as distorções e as inverdades sejam identificadas, dificilmente a retratação pública ganha a mesma relevância, uma vez que isso representaria descrédito. Logo, é preciso que se somem, aos esforços das agências de *fact checking*, ações para educar os leitores para a identificação de *fake news* e para a (re)ação mais responsabilmente ativa a esse tipo de conteúdo, mesmo que seja admitindo os próprios enganos.

Para isso, a checagem de fatos é de suma importância. Todavia, sua atuação, a posteriori, corresponde apenas a uma política de mitigação dos danos já causados pela divulgação de notícias de teor duvidoso ou falso. Da mesma forma, a divulgação científica também não consegue atingir parte do público, como já também demonstrado, que, provavelmente, não compreende sua maneira de proceder, logo, não confia no método científico ou em conclusões que neguem crenças pessoais.

Desse modo, propomos um projeto de letramento (KLEIMAN, 2006) que visa a (i) desenvolver melhor compreensão sobre o alcance de *fake news* e sobre aspectos de seu funcionamento; (ii) relacionar a leitura integral e crítica de conteúdos noticiosos ao combate a *fake news*; e (iii) desenvolver habilidades para a identificação de *fake news* e a tomada de (re)ação diante desse tipo de conteúdo.

Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no decurso desse projeto, uma dialoga diretamente com a habilidade de código EF09LP01¹⁹, constante na BNCC, e está relacionada a

Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (BRASIL, 2017, p. 177).

Partindo do objeto dessa habilidade (notícias falsas), o qual se configura para nós como um problema social relevante, propomos um trabalho que difere do que, em geral, se faz em sala de aula. Vejamos o porquê disso. A abertura de uma aula sobre “notícia” costuma ser uma exposição do professor sobre esse gênero, acompanhada de indagações aos estudantes sobre como têm contato com notícias, se conseguem oferecer uma definição sobre esse gênero, que importância atribuem a ele, em que meios circula e a solicitação de exemplos de notícias. Todavia, levar algumas amostras de notícias que circularam em diferentes jornais impressos e digitais para a sala de aula e, entre elas, *fake news* de grande repercussão²⁰ pode gerar uma entrada diferente: serão as situações-problema (em sua complexidade) que estarão em foco, e não o gênero “notícias” em si.

Assim, diante de uma sondagem inicial com o grupo para organizar informações e identificar pontos que merecem atenção especial (confirmação/validação), começa-se a compor um corpo comum de conhecimentos, com ajustes orientados pelo docente, caso necessário. Esse trabalho com práticas de linguagem de circulação real visa estabelecer relação de confiança entre os envolvidos, algo que deve permear as demais ações, e construir com os discentes a percepção de que suas contribuições à aula têm valor e que o saber autorizado do professor não se sobrepõe ao deles, mas dialoga com o deles.

Depois desse primeiro contato (que pode corresponder a uma ou duas aulas de 45/50 minutos), agrupam-se os discentes em torno da análise mais vertical das diferentes notícias com o uso de computadores do laboratório de informática ou de *smartphones* de colegas da turma ou apenas com o computador do professor conectado a um projetor. O objetivo é estimular o acesso a buscadores, como

¹⁹ Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o código EF09LP01 deve ser lido da seguinte forma: primeira habilidade da Língua Portuguesa correspondente ao 9º ano do ensino fundamental.

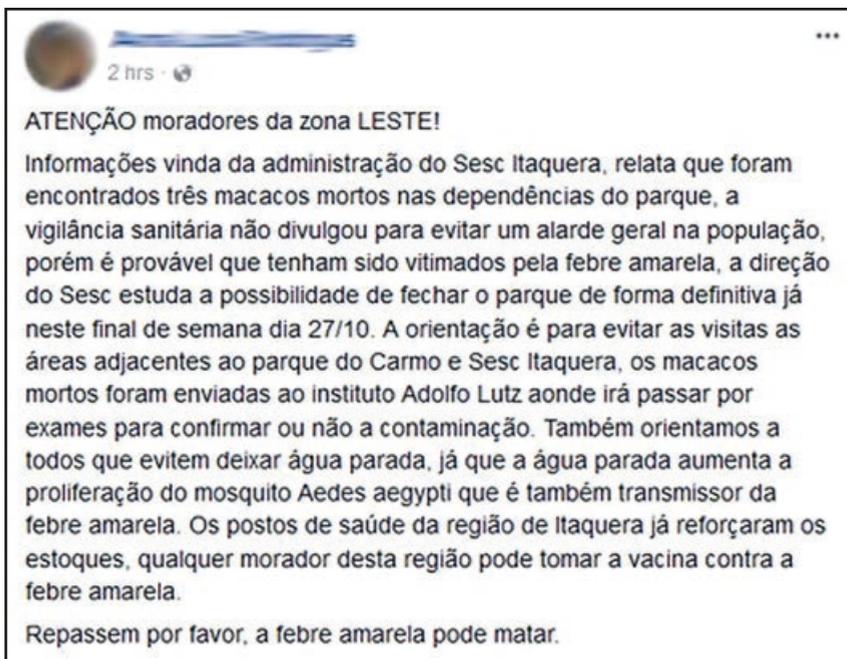
²⁰ Exemplos de *fake news* com compartilhamento elevado estão disponíveis nos seguintes endereços: <<https://bit.ly/2og8U2J>> e <<https://bit.ly/2Uly53K>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

o Google, para que naveguem por sites de jornais diversos e em redes sociais, identificando a veracidade (ou não) dessas notícias. O cerne dessa atividade é construir estratégias de reconhecimento de notícias verdadeiras e de *fake news*. No entanto, trata-se também de uma oportunidade para: (i) destacar uma série de elementos nos sites que concorrem com os textos jornalísticos (*banners* de publicidade, *links* diversos, destaques, *login*); (ii) observar os recursos que podem ser utilizados durante a experiência de leitura do site (ícones, abas, de ferramenta de busca, *hashtags*); (iii) evidenciar a importância da busca por fontes variadas e a atribuição de créditos a quem escreveu a notícia.

Além disso, a leitura das notícias na íntegra, atentando para as informações mais relevantes e para sua função social, pode gerar um olhar excedente sobre títulos apelativos que, em algumas situações, não correspondem exatamente ao teor da notícia. Dessa maneira, os estudantes são postos em contato com o gênero “notícia” como ação social, primando pelos usos sociais e não pela didatização.

Na aula seguinte, a ideia é expor os estudantes a uma publicação de Facebook do ano de 2018 a respeito do surto de febre amarela e da relação dele com a contaminação de primatas, os quais seriam, mesmo em perímetro urbano, vetores de transmissão da doença (ver a seguir).

Figura 1 – Post associa morte de macacos a surto de febre amarela



Fonte: < <https://glo.bo/2z3Qgy1>>. Acesso em 01 jul. 2019.

A análise desse post tem como base o trabalho com o gênero notícia da aula anterior. Isso se justifica porque que ele circulou na rede social com o mesmo propósito comunicativo: informar o leitor sobre fatos recentes e de interesse público. Com a sala organizada em semicírculo, lançam-se as perguntas seguintes: O post lido pode ser considerado uma notícia? Ele cumpre a função social desse gênero? O texto está bem escrito? Vocês o compartilhariam? Seu conteúdo é verdadeiro? Em que elementos podemos nos basear para fazer essa averiguação?

Ouvidos os posicionamentos dos estudantes, explicita-se, na sequência, tratar-se de uma *fake news* e estimula-se a reflexão sobre possíveis repercussões de seu conteúdo. Segue-se a isso a apresentação de notícias reais que expuseram consequências do conteúdo divulgado: pânico entre cidadãos, tentativas de extermínio de macacos (vistos como ameaça), aumento acima do normal na busca por Unidades Básicas de Saúde (UBS) e pelas vacinas contra a febre amarela. Para estimular ações de investigação, via exposição oral, é interessante indagar o que os estudantes sabem sobre *fake news*: definição, motivos pelos quais podem ser criadas, como identificá-las e como proceder diante de conteúdos de natureza duvidosa.

Feito esse levantamento, o professor pode abordar o termo *fact checking*, relacionado ao levantamento realizado sobre o conteúdo de notícias e de outros gêneros em meio virtual, a fim de determinar a veracidade deles. Para tanto, podem ser acessados sites de agências que atuam no Brasil com esse propósito a partir da página Brasil Acadêmico²¹, que lista alguns deles, tais como: “Agência Lupa”, “Aos fatos” e “E-farsas”. Cabe também tentar construir com a turma distinções entre boatos e *fake news*, atentando para aspectos como motivação, meio de propagação e alcance.

Embora todas as habilidades de que trataremos se façam presentes ao longo do projeto, até este ponto trabalha-se mais diretamente com a de código EF89LP02:

Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, entre outros) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes (BRASIL, 2017, p. 177).

Diferente da anteriormente destacada, essa habilidade se direciona para o 8º e o 9º anos; porém, insistimos que essa segmentação não nos interessa. As

²¹ Disponível em: <<https://bit.ly/2yycdn8>>. Acesso em 01 jul. 2019.

atividades aqui propostas poderiam ser aplicadas com êxito tanto em turmas dos anos finais do Ensino fundamental quanto no ensino médio ou no Ensino Superior, a depender das adaptações que o professor achar convenientes.

O passo seguinte consiste numa releitura, agora mais atenta e, portanto, mais crítica do post (figura 1), com vistas a identificar índices de que seu teor é, no mínimo, duvidoso. Para tanto, é possível estabelecer com a turma estratégias de leitura, processos de inferenciação (pressupostos e subentendidos), de coerência discursiva, de contradição e de persuasão, o que pode acontecer, a princípio, pela ativação de conhecimentos prévios para recuperar aquilo que os estudantes sabem e ajudá-los a aprimorar os conceitos que carregam.

Durante essa releitura, vários aspectos podem ser ressaltados. Daremos destaque a seis deles. O primeiro é a utilização de uma linguagem que apresenta alternância entre a formalidade (devido ao teor informativo da mensagem) e a informalidade (adequada à rede social), bem como o cuidado de oferecer um conjunto de informações necessárias ao leitor: o quê e quando aconteceu, onde, como o autor do post teve acesso àquilo que “notícia”, que cuidados a população deve tomar. Tudo isso está em aparente conformidade com o esperado.

O segundo aspecto, porém, é o tom apelativo de partes do texto, o qual se manifesta no uso de termos em caixa alta, especialmente o “ATENÇÃO”, e de ponto de exclamação, denotando emotividade. Além disso, no final do post, destacado do restante do texto, há um pedido de que a mensagem seja repassada, seguido do apelo ao medo do leitor, visando persuadi-lo da urgência de compartilhar (“febre amarela pode matar”). Esse conjunto de elementos estimula o compartilhamento sem julgamento prévio arrazoado.

O terceiro diz respeito ao fato de que há, no post, uma série de inconsistências: se a vigilância sanitária não divulgou o fato para evitar alarde, sendo o seu papel justamente prevenir riscos à saúde da população, pode-se inferir que o órgão estaria agindo contra seus princípios, o que não parece ser razoável. Ademais, seria irresponsável a administração do Sesc Itaquera divulgar informações sem antes averiguar o caso (como afirmar que há risco de contaminação antes de examinar os animais?), além disso, estaria agindo contra a autoridade da vigilância sanitária. Porém, se a administração opta por assumir o risco dessa divulgação, é de se estranhar que não o faça por meio de uma nota oficial. Dada a relevância do suposto acontecido e considerando o risco iminente dele para a saúde da população, também é estranho que os informes não tenham sido noticiados diretamente por veículos de maior alcance, como telejornais e sites relevantes do meio jornalístico. Não bastasse isso, o post inflama desconfianças

a respeito da idoneidade de órgãos públicos, os quais, como se pode inferir, esconderiam informações relevantes. Esse conjunto parece se associar mais a uma ficcional “teoria da conspiração” do que à realidade dos fatos. Explicitar isso aos estudantes pode favorecer a ampliação de critérios de leitura crítica.

A mudança de pessoas do discurso, que identificam quem assume o dito ao longo do texto, é o quarto aspecto a ser observado. Até a metade da décima linha, todos os verbos sinalizam que as orientações foram dadas pela administração do Sesc Itaquera, o que atribui responsabilidade institucional ao dito; no entanto, em seguida, faz-se uso da 1ª pessoa do plural (“Também orientamos”), revelando que o enunciador passa a compor o grupo dos que orientam sobre como proceder diante da situação-problema. Esse compartilhamento da responsabilidade enunciativa é justificado por qual credencial apresentada pelo autor do post? Não há essa informação.

Ademais, como quinto elemento a se ressaltar, temos: se os postos de saúde foram abastecidos com a vacina especificamente para atender a um risco iminente, é estranho não haver, à época, veiculação de campanha para informar os moradores da região sobre isso. Se a intenção é não causar alarde, o post, por si próprio, causa o exato oposto. E isso não parece ser um procedimento razoável para quem pretende contribuir para o bem-estar social.

Por fim, o sexto (mas não menos importante) aspecto é a ausência de fontes de credibilidade. No post, não são creditadas as fontes das quais procedem as informações: não há links, nem nomes, tampouco referências a outros meios de validação do que é dito. Em outras palavras, o argumento de autoridade não se manifesta diante de um caso tão grave. Isso também é merecedor de desconfiança.

Feita essa análise, o passo seguinte consiste na leitura de matérias de jornal impresso ou digital, fruto de *fact checking*, a respeito do ocorrido. Um exemplo é a matéria intitulada “Macacos mortos com febre amarela foram encontrados no Sesc Itaquera? Não é verdade!”, escrita por Thaís Lima, ao portal G1²². A leitura dessa matéria favorece a atividade de mapear, com os estudantes, o método de análise empregado pela jornalista para identificar a não veracidade das “informações” contidas na publicação do Facebook. Esse mapeamento aproxima a ação em sala de aula a mais um conjunto de procedimentos de checagem de conteúdos noticiosos, bem como de estratégias de escrita capazes de atingir o mesmo público que costuma compartilhar *fake news*, como a conclusão da análise já disponível no título e no subtítulo.

²² Disponível em: < <https://glo.bo/2z3Qgy1> >. Acesso em 01 jul. 2019.

Para encerrar essa etapa, é interessante que o professor aplique algum tipo de instrumento metacognitivo para que a turma possa refletir sobre o processo de aprendizagem e se autoavaliar com relação à apreensão dos conceitos novos, além de verificar a atualização daquilo que já sabiam. Isso pode ser feito por meio de um questionário objetivo e conciso (com a possibilidade de os estudantes inserirem comentários), preferencialmente virtual e com “correção” automática: Google Forms, SurveyMonkey e Typeform são gratuitos e interessantes para esse fim. Os resultados devem ser apresentados tão logo a tabulação esteja disponível (tabular os dados é função do próprio aplicativo) e discutidos em sala de aula. Com isso, se houver necessidade, intervenções podem ser feitas ainda no processo em vez de em uma avaliação culminativa. Além disso, dar retorno das atividades aos estudantes é uma demonstração de respeito.

No diálogo com a BNCC, esse conjunto de atividades se relaciona mais especificamente às habilidades EF89LP0 e EF08LP02. A primeira se destina a “Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos”; a segunda, a “Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos (BRASIL, 2017, p. 177). Nesse projeto de letramento, tais habilidades são ativadas em meio à complexidade que as demandas de ler, escrever e falar (debatendo, por exemplo) são desenvolvidas em função de um objetivo comum ao grupo: combater as *fake news* e, para isso, refletir colaborativamente sobre formas de (re)ação a esse fenômeno e suas consequências.

A etapa seguinte envolve os estudantes em práticas que transcendem a sala de aula. Mantendo o objetivo de confrontar o alcance das *fake news* em comparação com o produzido via *fact checking* empiricamente, essa etapa consiste em criar “agências” para acompanhamento de notícias de teor duvidoso em canais de Youtube e em redes sociais. Para tanto, por meio da aplicação das estratégias antes desenvolvidas (e de outras que eles forem elaborando no desenrolar desse projeto), os grupos podem identificar *fake news* e construir, como contrapalavra, vídeos curtos com análise do conteúdo originalmente publicizado, divulgando-os nas mesmas plataformas, a exemplo do que é feito no quadro “Detetive virtual”, do programa dominical Fantástico.

Para isso, é necessário: (i) estabelecer com o grupo alguns parâmetros de controle do experimento e métodos para conseguir atingir e dialogar com a maior audiência possível; (ii) dominar estratégias de escrita própria de textos

jornalísticos (comunicação rápida, simples e eficiente para “capturar” o leitor sem descuidar das minúcias da análise); (iii) ter algum domínio de ferramentas digitais de edição de imagem e de texto. Por isso, pensamos que o formato *pocket* de vídeo seria interessante, além de não exigir conexão de internet rápida e de não consumir tanto dos pacotes de dados. Em paralelo, os estudantes podem testar estruturas de título a fim de criarem hipóteses de quais conseguem chamar mais a atenção do público.

No que diz respeito à aferição de alcance, essas agências podem fazer uso de redes sociais, as quais já possuem métricas claras (quantidade de compartilhamentos, de curtidas, de comentários e de seguidores) e permitem que o conteúdo seja publicado com relativa simplicidade por oferecerem ao usuário ferramentas mais simples e intuitivas do que as necessárias para criação de blogs, por exemplo.

Para gerar maior engajamento dos estudantes, é possível utilizar princípios de *gamefication* (PRENSKY, 2010) para construir uma disputa entre as equipes. Uma das atribuições seria monitorar, por tópico, que tipo de conteúdo parece conquistar maior relevância. Desse modo, o docente definiria desafios periódicos para os grupos, de maneira a mantê-los sempre ativos e interessados, resultando em recompensas ora individuais ora para o grupo inteiro.

A produção colaborativa desses vídeos favorece o acompanhamento do professor com intervenções gerais ou individuais, agindo sobre o processo, inclusive com questões de gramática normativa. Desse modo, cada tarefa passa a ser uma etapa processual e contínua para se chegar a um objetivo maior: um vídeo coletivo feito com base no resgate de cada etapa, mas compondo uma única unidade, a ser publicado via perfil em rede social. O acompanhamento e as intervenções podem ser feitos em grupo de WhatsApp (um para cada equipe e o professor, que, aos poucos, pode propor novos desafios ou direcionar tarefas) ou em fórum fechado no Google Group.

O uso dessas ferramentas gera um arquivo digital com a sequência de interações entre os indivíduos do grupo, o que torna possível a análise processual da escrita dos estudantes durante o projeto, permitindo observar dificuldades e progressos, bem como os estágios de apropriação das práticas de leitura, de escrita e de oralidade requeridas. Por exemplo, o estudante A de uma equipe hipotética 1 seria o responsável por criar a chamada de uma notícia e o estudante B por roteirizar o vídeo. Ambos remetem a escrita para outro estudante, que corrige e/ou sugere modificações no grupo assistido pelo professor, o qual, por sua vez, acompanha a interação e faz intervenções quando necessário, personalizando o

ensino. Se identificados problemas recorrentes, isso significa que é necessário preparar aulas específicas para sanar a dúvida.

Com essa metodologia, além de fugir de aulas enfadonhas, o professor vê reduzido o peso de acumular uma grande quantidade de textos escritos relativamente extensos para corrigir e fazer observações dispondo de pouco tempo. Ademais, tende a evitar resultados desestimulantes provenientes de uma avaliação de um único produto que não teve o devido acabamento por falta de intercâmbio de ideias e de orientações mais específicas. Os vídeos curtos, produzidos colaborativamente, planejados por escrito e amadurecidos pelas etapas de revisão, reescrita, edição tendem a resultar em textos mais bem-acabados, prontos para circulação real. Logo, todo esse trabalho não se restringe a um processo de didatização.

Ao fim desse projeto de letramento, haverá dados suficientes sobre *fake news*, pós-verdade, *backfire effect*, formas de se posicionar frente a esses problemas e de (re)agir a eles, evitando que se alastrem e que tragam mais prejuízos à dinâmica social. Além disso, promove-se importante reflexão acerca da importância de evitar que esse tipo de desinformação circule, dado não ser possível reverter completamente seus efeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno das *fake news* é reconhecidamente um problema para a sociedade contemporânea e o debate acerca desse problema é de suma importância para que possamos desenvolver alternativas que evitem afetar mais intensamente a relação de confiança entre os cidadãos e as instituições. Afinal, colocar em xeque essa confiança tende a favorecer as ações de uma minoria manipuladora cujo interesse precípua é agir em autobenefício.

Para tanto, é necessário investir na formação de leitores críticos, para que consigam lidar com a difusão crescente de (des)informação com autonomia suficiente para consumirem conteúdos de maneira (auto)crítica e para que compreendam que não existem verdades absolutas ou estanques. O conhecimento é construído ao longo de toda a vida, necessitando, portanto, de atualizações constantes. Esse é um caminho exitoso, uma vez que *fake news* e pós-verdades aproveitam-se de nossa disposição natural ao *backfire effect*. Nesse sentido, envolver os estudantes em práticas que requerem multiletramentos e têm implicações reais no mundo social oportuniza à comunidade escolar uma relação de troca e de construção de saberes vivenciais. Esse é um dos primeiros passos para

que a sociedade se torne mais crítica e cética ao lidar com o excesso de informações, de modo a evitar a proliferação de inverdades e/ou de distorções dos fatos.

Tratando especificamente das contribuições que o ensino de LP pode dar nesse sentido, apontamos como possibilidade o investimento em projetos de letramento, cujo foco está nas práticas de leitura e escrita que guardem relação direta com o cotidiano e que possam desenvolver, de fato, habilidades e competências que favoreçam a atuação responsável na sociedade mais ampla, além do ambiente escolar. Ao se assumir essa postura, é mais provável que o estudante se implique no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que tende a tornar esse processo mais proveitoso, uma vez que se passa a enxergar a relação dos conteúdos com a vida. E isso os torna igualmente “vivos”.

Além disso, consideramos indispensável o uso dos artefatos tecnológicos e das múltiplas linguagens disponíveis para comunicação, uma vez que se fazem presentes no cotidiano e que saber manuseá-los significa ampliação de acesso às benesses da vida em sociedade, incluindo a diversidade de informações relevantes e disponíveis na internet e a possibilidade de contribuir para que esse acervo se amplie ainda mais.

É nesse sentido que defendemos a pedagogia dos multiletramentos para que se eduquem os cidadãos de acordo com as demandas deste século, incluindo a criticidade necessária frente ao panorama problemático das *fake news*.

MIMETISMO DIGITAL COMO PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS

Paulo Boa Sorte

INTRODUÇÃO

As (não tão) recentes discussões que questionam o falante nativo como modelo ideal a ser seguido por aprendizes e professores de língua inglesa, a exemplo da perspectiva do(s) *World English(es)* (RAJAGOPALAN, 2004, 2009, 2012; SARACENI, 2015), têm redirecionando práticas de ensino de fonética e fonologia nas universidades brasileiras. A desconstrução e reconstrução de conceitos sobre o ensino desse componente curricular, expressos em Ferrari, L.O. (2018), são um panorama da tentativa de conciliar uma disciplina de cunho essencialmente estrutural – isto é, nos dois níveis de abordagem dos sons, segmentais e suprasegmentais – com as discussões latentes acerca da expansão universal do inglês e as implicações em suas concepções e em seu ensino, articulando vertentes sobre sotaques e identidades como pontos de partida e chegada. Com base no status do inglês como língua hegemônica, ensinar e aprender sua fonética e fonologia requer, em tempos de estudos pós-coloniais, abordagens que priorizem olhares mais analíticos sobre os efeitos políticos e identitários deixados pelo colonialismo.

Um desses olhares (HOLLIDAY, 2005, 2006) pode estar no questionamento da suposição generalizada de que a real custódia de uma língua deve pertencer aos seus falantes nativos – explicação originada na linguística moderna de Chomsky. Holliday (2006) tem refutado fortemente esse argumento a partir do que denomina, em inglês, de *native-speakerism*, uma ideologia neorracista que tem amplo impacto sobre como os professores são percebidos uns pelos outros e por seus estudantes, “os rótulos ‘falante nativo’ e ‘falante não nativo’ posicionam, falsamente, como culturalmente superiores e inferiores com papéis atribuídos e separados” (HOLLIDAY, 2006, p. 1). Para ele, o conteúdo autêntico no ensino de língua inglesa também precisa ser redefinido como relacionado à experiência cultural e linguística existente dos estudantes, e não à cultura e idioma dos falantes nativos.

A noção de *World English(es)* é explicada por Rajagopalan (2004, p. 111) como uma língua que pertence a todos que a falam, mas é “língua materna de ninguém”. Pelo fato de o inglês ser utilizado, cotidianamente, em aeroportos, reuniões de negócios, conferências acadêmicas, dentre tantas outras atividades e lugares ao redor do mundo (e não somente em países que têm o inglês como língua oficial), a ideia de falante nativo acaba por se tornar um tanto quanto desfocada. Widdowson (1994) explica que a noção de propriedade internacional do inglês, isto é, o idioma tornou-se uma língua internacional em razão de não ser mais a língua falada apenas pelos ditos nativos, embora eles fiquem satisfeitos e orgulhosos pelo fato de a sua língua materna ser também a mais falada mundialmente.

Outro olhar analítico que se pode lançar sobre os efeitos políticos do inglês em nosso contexto educacional está na forma como relações de poder são estabelecidas e afetam a noção de identidade das pessoas. As línguas ao redor do mundo utilizam os sons de maneiras diferentes, a exemplo do chinês, que não possui o som /r/. Por essa razão, não é incomum ouvir falantes de chinês substituírem o som do /r/ pelo /l/. Também não é incomum ouvirmos comediantes interpretarem personagens chineses com esse sotaque. Janks (2014) explica que, muito das nossas atitudes com relação ao outro são frequentemente baseadas em como concebemos o seu sotaque ou, ainda, como construímos representações sobre esse sotaque a partir do que é posto pela mídia ou pela maneira como são pensadas as personagens (boas/ou más) de filmes, animações, séries de TV e pela mídia. Além disso, quando se trata de uma variante linguística de prestígio, podemos imprimir atitudes positivas em relação à aprendizagem de uma língua. Você já ouviu alguém dizer que

gostaria de aprender o inglês britânico porque soa mais chique e elegante do que as demais variantes?

A compreensão de identidade de que me aproprio aqui é alinhada a Janks (2014), que se refere aos lugares que ocupamos em relação às categorias sociais de raça, gênero, classe social, idade, sexualidade, nacionalidade, etnia etc. À medida que o tempo passa, assumimos, também, papéis sociais diversos, como de mãe, pai, estudante, esposa, avó, padrinho e assim por diante. As identidades são múltiplas e quem somos é moldado pelos diferentes grupos e comunidades que percorremos ao longo das nossas vidas.

Neste capítulo, discuto possibilidades de ensino de fonética e fonologia da língua inglesa trilhando caminhos pós-coloniais, visto que o contato com perspectivas como *World English(es)* e *native-speakerism* constitui contributo indispensável para o majoramento do conhecimento dos sons, sotaques e identidades de falantes do inglês como língua internacional. Discuto, ainda, a metodologia de ensino proposta, que segue a perspectiva dos Multiletramentos (LUKE, 2000; COPE e KALANTZIS, 2008; ROJO, 2012; BOA SORTE, 2018), práticas de leitura e escrita materializadas, criticamente, em diversas formas de representação e convencionadas a partir da manifestação de múltiplas culturas, tais como, códigos, gestos, símbolos, imagens, sons etc. Em seguida, analiso uma das atividades desenvolvidas como trabalho final da disciplina, enfatizando como o produto apresentado pelos discentes reflete as discussões empreendidas ao longo do semestre em que o componente curricular foi ministrado.

A PROPOSTA DE TRABALHO

A disciplina, denominada Fonética da Língua Inglesa, tem como ementa “estudo prático dos fonemas da língua inglesa e suas representações pelo Alfabeto Fonético Internacional. Estudo do ritmo e da entonação”. Os objetivos e conteúdos delineados no plano de curso são:

- **OBJETIVO:** Desenvolver, sistematizar e praticar os conhecimentos sobre os aspectos segmentais e suprasegmentais da língua inglesa, com ênfase para a desconstrução do falante nativo ideal, a descentralização da dicotomia das variações britânica X americana, e atenção às identidades linguísticas presentes nos *World Englishes*.
- **CONTEÚDOS:** sotaque, identidade e ensino; *World English(es)*; ensino de pronúncia do inglês como língua internacional; produção oral e inteligibilidade da língua inglesa; estudo do aparelho fonador; estudos das vogais

e consoantes; regras de pronúncia do passado regular e terceira pessoa do singular presente; padrões de acentuação da frase; ligação; elisões; simplificações; contrações; entonação e ritmo.

Os objetivos e conteúdos do plano de curso aprofundam, criticamente, a proposta da ementa ao considerar que os estudos de aspectos segmentais e suprasegmentais da língua inglesa não podem ser dissociados de como as representações sobre as suas variações linguísticas são concebidas e precisam ser desconstruídas do ponto de vista político e ideológico. Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do componente curricular estão: leituras e debates de artigos científicos, transcrições fonéticas, prática oral dos fonemas, vocábulos e frases da língua inglesa.

A atividade que me proponho a analisar refere-se ao trabalho final da referida disciplina, ofertada nos cursos de licenciatura em Letras-Ingês e Letras Português-Ingês da Universidade Federal de Sergipe, no segundo semestre letivo de 2018. Segui a sugestão de Janks (2014), em sua obra *Doing Critical Literacy: texts and activities for students and teachers*, que trabalha com práticas de letramentos críticos. No capítulo-base para o trabalho final, há uma reflexão sobre a “gramática do som”. Para a autora, quando usamos uma língua, criamos significados e sentidos a partir das nossas escolhas e combinações. Dos pontos de vista fonético e fonológico, cada escolha e cada combinação afetam os sentidos daquilo que desejamos expressar. O excerto a seguir é uma sugestão de debate, que foi realizado com os estudantes, a fim de prepará-los para o trabalho final:

Ouçá os filmes aguçando um ouvido crítico para os sotaques: os sotaques são utilizados para incluir ou excluir?

Retome a discussão realizada acerca dos vilões em filmes de Hollywood.

Descreva os sotaques dos vilões e mocinhos. Que efeitos essas escolhas representam?

Considere os sotaques atribuídos aos animais, especificamente em filmes de animação a que você já assistiu. O que os sotaques nos fazem sentir com relação às personagens?

Considere os sotaques atribuídos às personagens de programas infantis. Por que aqueles sotaques foram escolhidos? Que efeitos eles produzem? (JANKS, 2014, p. 71, tradução nossa).

Durante a discussão dessas questões, os estudantes listaram diversas produções cinematográficas nas quais as personagens (sejam elas vilões ou mocinhos) propagam estereótipos, a exemplo dos russos, que figuram como mafiosos, bebedores e grosseiros ou dos latinos em geral (e mexicanos, em particular), como traficantes de drogas, empregadas domésticas ou amantes curvilíneas, fofosas e

sedutoras. As construções positivas, por outro lado, são inclinadas a sotaques de países desenvolvidos, vide os franceses, que soam como intelectuais e amantes da arte, os ingleses, como pessoas elegantes e polidas, e os alemães, como cientistas.

Os estudantes deram destaque, ainda, aos super-heróis, que, historicamente, sempre foram representados por homens brancos, heterossexuais e com sotaque estadunidense, como o Homem Aranha, Super Homem, Capitão América, Batman, Robin e *The Flash*. Inicialmente, apenas a Mulher Maravilha representava o sexo feminino (também branca e também heterossexual). Só muito recentemente, heróis negros começaram a figurar no cenário das produções com sucesso de bilheteria, como o Pantera Negra, do Universo Marvel¹. Mesmo assim, a representação de minorias como super-heróis ainda está longe de ser satisfatória. Dados do Instituto MDSC (*Media, Diversity and Social Change*) da Universidade da Califórnia revelam que os heróis de Hollywood ainda são, em sua maioria, homens brancos heterossexuais; a representatividade de negros, asiáticos e pessoas LGBTQI+, mesmo que exista, continua sendo mínima (SMITH; CHOUETI; PIEPER, 2016).

Os sotaques atribuídos às personagens de animações, filmes e séries estadunidenses foram, nesse sentido, a base para o trabalho final da disciplina. Após serem divididos em grupos, os estudantes deveriam selecionar e analisar produções hollywoodianas, apresentando aos demais colegas as cenas em que os sotaques das personagens pudessem ilustrar as discussões teóricas realizadas ao longo do semestre. Outro desafio era o formato da apresentação: eles deveriam transcender o seminário e envolver elementos multimodais, incentivando, assim, o exercício de práticas multiletradas.

Após discussão acerca dos possíveis formatos que poderiam ser priorizados para as apresentações, os grupos decidiram pelos seguintes: o uso da plataforma de *streaming* sem fins lucrativos, iPOP, dedicada a vídeos sobre músicas e filmes; a simulação de programas de televisão, em formatos *talk show* e programas matutinos; e a criação e/ou mimetismo digital (*mimicry*) de canais existentes na plataforma de *streaming* YouTube. É deste último que trata o trabalho a ser analisado a seguir.

¹ A primeira aparição do Pantera Negra, nas histórias em quadrinhos, nos Estados Unidos, data de julho de 1966, na revista do Quarteto Fantástico. Em 1973, ganhou título próprio, mas nunca foi lançado no Brasil. A popularidade do Pantera Negra só ocorreu, de fato, na produção cinematográfica que foi sucesso de bilheteria no ano de 2018, sendo a primeira produção de super-herói a ser indicada ao Oscar de melhor filme. Na premiação de 2018, Pantera Negra levou três estatuetas, nas categorias melhor trilha sonora, melhor figurino e melhor direção de arte (ANTUNES, 2018).

CHOQUITO DE CULTURA: MIMETISMO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA MULTILETRADA

Utilizo o termo mimetismo digital, com base em Shifman (2014), que emprega o termo *mimicry*, em inglês, para se referir às práticas de refazer criações de um texto específico por outras pessoas e/ou por outros meios, especialmente os digitais. A imitação é a base da difusão dos memes² desde os primórdios da humanidade, mas foi na era da Web 2.0 que o mimetismo digital ganhou impulso:

Na era da Web 2.0, a práxis mimética do dia a dia tornou-se fenômeno altamente visível na esfera pública. Em sites como o YouTube, quase todos os vídeos gerados por usuários que passam por um certo limite de exibição inspiram uma série de emulações. No entanto, o mimetismo é relevante não apenas para o vídeo; no caso de imagens estáticas miméticas, ela assume a forma de reconstruir imagens em caracteres Lego, de massa ou Simpsons (SHIFMAN, 2014, p. 20).

Hoje, a plataforma YouTube, uma das subsidiárias da empresa Google, conta com mais de 1 bilhão de horas de vídeo assistidas por dia ao redor do mundo (SEVERIANO, 2017). A equipe³ que escolheu o mimetismo digital como formato para apresentar o seu trabalho decidiu emular o programa *Choque de Cultura*, disponível no canal Omelete da referida plataforma. O programa é

² Toda e qualquer ideia que possa ser dita, aprendida ou replicada está relacionada à essência dos memes definida por Dawkins, biólogo que cunhou o termo em 1976. Os memes moldam a nossa forma de pensar, moldam ações de grupos sociais e de comportamento no cotidiano. O impacto é tanto em sentido micro como em sentido macro (KNOBEL e LANKSHEAR, 2007; SHIFMAN, 2013, 2014, 2016; MACIEL e TAKAKI, 2015). A concepção do meme, no entanto, não é assim tão recente. Ao considerarmos uma relação com ideias, frases ou hábitos que são transmitidos de pessoa para pessoa (ou de mente para mente), podemos perceber que temos contato com memes frequentemente, mesmo quando não estamos conectados à internet. É que os memes estão presentes em provérbios e/ou ditos populares, frases-chiclete, canções de ninar, bordões, roupas da moda, *jingles* em comerciais de rádio e TV, *marketing* viral, vídeos engraçados etc. As frases ditas pelas nossas avós, como “Deus ajuda quem cedo madruga” ou “mais vale um pássaro na mão do que dois voando” são clássicos exemplos de memes, ainda que não sejam compartilhados por meio de serviços de mensagens instantâneas no *smartphone* (BOA SORTE, no prelo).

³ Os discentes que produziram o vídeo em análise autorizaram, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a divulgação da sua imagem para a produção deste capítulo. O projeto de pesquisa do qual este trabalho faz parte foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UFS, em parecer consubstanciado de número 2.917.873. Dentre os seus objetivos está a análise dos usos didáticos de smartphones (e tecnologias digitais) nas salas de aula da UFS.

a simulação de uma mesa-redonda, com humor dito *nonsense* sobre cinema e séries de TV. Os atores que compõem a mesa interpretam quatro motoristas de vans, especialistas em produções cinematográficas.

As personagens (imagem 1) e suas características principais são: Rogerinho do Ingá, interpretado por Caito Mainier, é âncora do programa e tem como traço de personalidade o pavio curto e impaciência; Maurílio dos Anjos, interpretado por Raul Chequer, transporta atores em sua van e, por conta disso, é o único dos quatro que, de fato, entende de cinema; Julinho da Van, interpretado por Leandro Ramos, entre uma fala e outra sobre filmes e séries, promove a venda de produtos de academia e; Renan, interpretado por Daniel Furlan, sempre conta alguma história absurda entremeada por histórias sobre a sua relação com o filho, Renanzinho.

Imagem 1: Captura de tela da abertura do programa *Choque de Cultura*



Fonte: Canal Omelete, no YouTube.

Alguns dos episódios do programa *Choque de Cultura* chegaram a atingir mais de 1 milhão de visualizações. O fenômeno despertou a atenção da Rede Globo de Televisão, que passou a exibi-lo, em setembro de 2018, como complemento da sessão de filmes *Temperatura Máxima*, nos domingos à tarde (STEIN, 2019). Não se trata da migração para a TV com a detenção de direitos autorais pela Rede Globo, pois o programa continua sendo produzido e exibido pelo canal no YouTube. Com a popularização das mídias digitais, a televisão tem se

reinventado a fim de reduzir a queda de audiência. Uma dessas táticas é levar conteúdo da internet à sua grade de programação. Anônimos têm se tornado famosos “do dia para a noite” com vídeos *over-the-top* (OTT), ou seja, conteúdo construído de forma caseira, transmitido via internet e que pode ser acessado de forma ubíqua (ANDERSON, 2010). Algumas das novas celebridades brasileiras, dentre elas humoristas, ultrapassam artistas consolidados e com muitos anos de carreira em número de seguidores nas redes sociais.

A imagem 2 traz a captura de tela da produção dos discentes, intitulada *Choquito de Cultura*, uma imitação do programa *Choque de Cultura*, que contemplou o formato solicitado para a apresentação do trabalho final – seria preciso transcender o gênero seminário e abarcar práticas de Multiletramentos. O debate, realizado em sala com as questões propostas por Janks (2014), inspirou a equipe a definir como tema, “sotaques na série *Orange is the New Black*”. Na imagem a seguir, podem-se observar elementos da edição do vídeo e caracterização dos apresentadores, que procuram ser fiéis aos do programa emulado, com atenção a detalhes como, caracteres de imagem, figurino e maquiagem. O programa teve duração de cerca de 15 minutos – que é tanto o tempo estipulado pelo professor para a apresentação de cada equipe quanto o tempo médio de cada programa do canal Omelete.

Imagem 2: Cena do programa *Choquito de Cultura*, mimetismo digital realizado por estudantes do curso de Letras Português-Inglês da UFS



Fonte: Dados coletados pelo autor.

Orange is the New Black é uma série estadunidense, produzida e distribuída pela Netflix, provedora global de filmes e séries via *streaming*. Baseada na autobiografia de Piper Kerman sobre suas experiências em uma prisão federal de segurança máxima, a série teve a sua sétima e última temporada disponibilizada em julho de 2019. Partindo das origens e os motivos pelos quais cada detenta está reclusa, a trama discorre sobre as injustiças vividas por centenas de mulheres mundo afora, como gravidez na prisão, exploração do trabalho, vida em condições mínimas de higiene e segurança, superlotações, dentre outras. As histórias são dramáticas, mas trazem sempre um toque de humor em sua abordagem, com ênfase para questões como racismo, visibilidade LGBTQI+, machismo e empoderamento feminino (VENDRAMINI, 2017). As detentas convivem em grupos que são formados, ora pela etnia de cada integrante (como brancas, negras e latinas), ora pela religião, idade ou grau de periculosidade. Há, também, uma mulher trans, interpretada pela atriz Laverne Cox.

O quadro escolhido pela equipe para a gravação do programa *Choquito de Cultura* é denominado *Trechos da Série* (imagem 3). Nele, os apresentadores exibiram e discutiram três excertos de episódios: o primeiro, protagonizado por uma personagem russa, Red Reznikov, interpretada pela atriz Kate Mulgrew; o segundo, pela personagem latina, Gloria Mendonza, interpretada por Selenis Leyva, e o terceiro, pelas personagens negras, Tasha Jefferson (Taystee) e Tamika, interpretadas, respectivamente, por Danielle Brooks e Susan Heyward.

Imagem 3: Telas da série *Orange is the New Black* constantes em *Choquito de Cultura*



Fonte: Dados da pesquisa.

Na discussão de cada trecho da série, os apresentadores sempre se reportaram, direta ou indiretamente, a um dos textos lidos e debatidos, ao longo do semestre, na disciplina Fonética do Inglês: Barbosa (2011); Rajagopalan (2004) e Bagno (2011). O primeiro trecho selecionado focou a personagem russa, Red Reznikov, que trabalha como cozinheira no presídio. Ao explorá-lo, os apresentadores se perguntaram se a personagem, com um sotaque russo “carregado”, estaria falando inglês errado. A intenção era tratar da transferência de sons característicos da língua russa para a língua inglesa, como o /r/ vibrante. Poucas variações da língua inglesa trazem a ocorrência desse som, que é ausente na variação estadunidense, predominante na série. Eles chamaram a atenção para a interação sociolinguística presente na cena, enfatizando que, apenas o contexto pode determinar se a transferência de determinados sons de uma língua para outra causaria ou não algum problema na comunicação. Mesmo com o /r/ vibrante em seu sotaque, Red conseguiu se comunicar sem maiores impedimentos.

A equipe levantou, nesse primeiro trecho, as principais ideias discutidas em Barbosa (2011), no texto intitulado, *Nem britânico, nem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional*. A noção de inteligibilidade é o ponto-chave para desconstruir a crença que Red falaria um “inglês errado”. Mencionada como premissa para promover uma interação bem-sucedida do ponto de vista sociolinguístico, a inteligibilidade questiona a necessidade de desenvolver a pronúncia igual à do falante “nativo”, pois o aprendiz de inglês corre o risco de “julgar o falante através de uma valoração negativa da fala bilíngue, na medida em que a pronúncia deste, em comparação à daquele, pode ser avaliada como ‘errada’” (BARBOSA, 2011, p. 86). Nesse debate, a ênfase na inteligibilidade em detrimento da ênfase na imitação do falante “nativo” pode ajudar no combate ao preconceito linguístico. Além disso, evita-se, ainda, que professores e estudantes envolvam-se em práticas de ensino distantes do que acontece cotidianamente. Imitar o falante “nativo” é, segundo o autor, fomentar um processo de aculturação.

O segundo trecho focou a personagem latina, Gloria Mendonza, que, em um determinado momento do seriado, substituiu Red na cozinha. Novamente, os apresentadores analisaram particularidades do seu sotaque, afirmando que, o fato de a língua materna de Gloria ser o espanhol, pode fazer com que o seu sotaque, ao falar inglês, seja mais fácil para os brasileiros entenderem, dada a proximidade do português com o espanhol – línguas românicas. A conversa foi novamente conduzida à figura do falante nativo como ideal a ser imitado na aprendizagem da língua inglesa (ou de qualquer outra língua).

Os conceitos teóricos que emergem da discussão sobre o segundo trecho da série são do texto de Rajagopalan (2004), *The concept of world English and its implications for ELT*. Para o autor, com o avanço do inglês como língua mundial, a ideia de falante nativo tornou-se um tanto quanto imprecisa, determinista, senão sem sentido. Por outro lado, sob o prisma ideológico, essa concepção é latente e sempre esteve presente, embora raramente perceptível. O autor não afirma que falantes nativos deixaram de existir, mas que é preciso afastar a ideia de tê-los como modelos de falante ideal. Na sala de aula, é urgente chamar a atenção “aos ingleses” falados ao redor do mundo, com sotaques de pessoas das mais diferentes nacionalidades, que imprimem suas identidades linguísticas ao se expressarem em inglês. Esse fenômeno vem redirecionando práticas de pesquisadores, professores e estudantes, que têm abandonado a imitação do falante nativo como modelo ideal no ensino-aprendizagem de uma nova língua. Ora, se o número de pessoas que falam inglês ao redor do mundo é maior do que o número de falantes cujo país tem o inglês como língua oficial, qual o sentido de imitar o estadunidense, por exemplo? Indo mais além, Rajagopalan (2004) reforça:

Em meu ponto de vista, falar inglês como língua mundial é simplesmente outra maneira de chamar a atenção para o fato de que é uma arena onde o conflito de interesses e ideologias estão constantemente em jogo – na verdade, agora mais do que em qualquer outro momento da história (RAJAGOPALAN, 2004, p. 113).

Podemos ter em vista que essa arena conflituosa e ideológica tem a globalização e as tecnologias digitais como elementos que impulsionam e corroboram relações de poder. Nesse sentido, a concepção de falante nativo precisa ser debatida no nível dos preconceitos enraizados em práticas cotidianas de falantes, professores e aprendizes de línguas estrangeiras. Como afirma Holliday (2006), se desejarmos desconstruir essa mentalidade e entender as reais necessidades, sentidos, significados e contextos de professores e estudantes de países não falantes de inglês, é preciso, antes de tudo, colocar de lado antigos discursos profissionais dominantes.

O terceiro e último trecho da série focou duas personagens negras, Tasha Jefferson (Taystee), interpretada por Danielle Brooks, e Tamika, interpretada por Susan Heyward. Na série, Taystee é presidiária e Tamika, guarda prisional. O episódio analisado é um *flashback* de quando elas eram colegas de trabalho em um restaurante de *fast food*. Já havia passado da hora de fechar o estabelecimento, ambas conversavam, e Tamika havia se esquecido de trancar a porta. Um assaltante que, coincidentemente, era amigo de infância de Taystee, entra no

local e anuncia o assalto. O diálogo gira em torno de negociações para que ele não leve o dinheiro do caixa e deixe de praticar crimes.

Os apresentadores, ao comentarem a cena, enfatizaram particularidades da variante linguística que é uma forte marca do traço étnico das personagens: o inglês vernáculo afro-americano (IVAA), também conhecido como *Black English*. Dentre as características dessa variedade – comuns a estruturas gramaticais de línguas do oeste da África – estão, por exemplo, a supressão da marca de terceira pessoa do singular presente, como em “*he don’t eat*” em oposição ao “*he doesn’t eat*” do inglês padrão; a supressão do verbo *to be*, como em “*she stressed*” em oposição à “*she is stressed*”, dentre outros aspectos, inclusive em níveis suprasegmentais.

A discussão envolveu, principalmente, questões de sotaque como manifestação mais imediata da identidade linguística dos falantes, com conceitos teóricos que emergem do texto de Bagno (2011, não paginado), intitulado *Sotaque, identidade, ensino*. Segundo o autor, “todo e qualquer falante, de toda e qualquer língua do mundo, exibe os traços prosódicos característicos de sua variedade linguística, de sua região, de sua classe social etc.”. No caso do *Black English*, pode-se identificar a etnia do falante estadunidense apenas por meio de uma ligação telefônica, isto é, em situações nas quais não se interage face a face com o interlocutor.

Ainda com base em Bagno (2011), vale enfatizar que a variação linguística pode ser associada às condições geográficas e socioeconômicas dos falantes. Isso explica, por exemplo, a forte carga de desprestígio que pesa sobre as variedades do Nordeste brasileiro e do IVAA, identificados, de forma geral, como economicamente desfavorecidos. Com isso, o falante dessas variedades pode sofrer discriminação, a exemplo do nordestino brasileiro quando vai ao Sul do País. Muitas vezes, esses sotaques são usados para efeito de humor depreciativo, estereotipado e exagerado em programas de televisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo expressou a tentativa de diminuir o desconforto por limitar as minhas aulas de fonética e fonologia ao modelo canônico de falantes nativos da língua inglesa – uma angústia compartilhada com Ferrari, L.O (2018). Ao ler o referido artigo, identifiquei-me, prontamente, com a autora, que buscava, em sua prática, encontrar possíveis caminhos para problematizar termos como, falante nativo, proficiência, preconceito linguístico etc., revelando momentos, ora de frustração, ora de alívio, mas, acima de tudo, de desconstrução.

Assim como Ferrari, expresso certo alívio por, pelo menos, ter saído da zona de conforto em que a maioria dos professores de fonética e fonologia habita (e comigo não é diferente): o ensino do aparelho fonador, grau de vozeamento, modo de articulação, lugar de articulação, entonação, ritmo, e tantos outros. Não se trata de deixar de ensinar esses conteúdos, mas repensar formas de tirá-los do *inner circle* (KACHRU, 1985), trazendo-os para uma perspectiva mais complexa, decolonial e crítica. Nesse sentido, entendo que o curso de licenciatura em Letras-Inglês seja o lócus basilar para a desconstrução de visões coloniais do ensino de inglês como língua global, seja por meio do questionamento de posturas neoliberais impressas nos materiais didáticos (ZACCHI, 2016), seja pela escrita de planos de ensino críticos e reflexivos com vistas à formação de professores atentos às demandas pós-estruturalistas de ensino.

O programa *Choquito de Cultura*, emulação do *Choque de Cultura* realizada pelos meus estudantes, é um forte pilar da cultura participativa que, diariamente, remixa, mimetiza e compartilha conteúdos nas redes. Temos um novo ambiente dominado pelo que Shifman (2014, p. 23, tradução minha) denomina “lógica hiper mimética”, pelo fato de que os conteúdos se espalham mais amplamente e rapidamente do que nunca. Trata-se, ainda, da criação de um novo termo para abarcar as inúmeras esferas da expressão digital e não digital, latentes desde o advento da Web 2.0. Como já afirmei em outras ocasiões (BOA SORTE, 2017; 2018), como formadores de professores, entra, nesse contexto, a nossa responsabilidade de, juntamente com o trabalho a partir de práticas multiletradas, contemplar vozes pouco presentes em contextos hegemônicos, reescrevendo-os e (des)construindo-os para darmos conta de expressar outras narrativas, que possuam identidades mais complexas e menos marginalizadas (TOSENBERGER, 2008; BURWELL, 2013).

Quando repensamos o ensino de fonética e fonologia nessa perspectiva decolonial, inevitavelmente teorizamos sobre língua(gem) e comunicação. Concorro com Rajagopalan (2019) quando, mais recentemente, explica que a linguagem não é a causa, mas a consequência de quando nos engajamos em comunicação, pois o que possibilita o diálogo entre duas pessoas é a disposição em fazê-lo, muito mais do que a existência do compartilhamento de um código de linguagem de antemão. Nesse sentido, sigo refletindo sobre as concepções de língua(gem) que subjazem a minha prática de ensino na universidade, seja de fonética e fonologia, seja de qualquer outro componente curricular que me é atribuído no curso de licenciatura em Inglês.

PEDAGOGIA TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

UM PROJETO DE LETRAMENTO NO PIBID SOB O ENFOQUE DIALÓGICO-DISCURSIVO

*Andréa da Silva Pereira
Luiz Fernando Gomes*

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do qual participam licenciandos em diversas áreas por meio de estágios em escolas públicas estaduais e municipais, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico que articule a proposta da escola que se inscreve como parceira com a da universidade previamente aprovada em instâncias internas e pelo MEC.

O projeto PIBID da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas – campus Maceió, iniciado em 2018, é parte do projeto institucional que envolve diversos *campi* e cursos. Ele conta com uma coordenação institucional, dois professores coordenadores da FALE, vinte e quatro estudantes bolsistas, três professores da escola estadual parceira, que atuam como supervisores e em cujas salas de aula o projeto se desenvolve, e aproximadamente trezentos estudantes do ensino básico dos 8^{os} e 9^{os} anos dos períodos da manhã e tarde.

Nossas atividades no projeto PIBID estão sendo desenvolvidas na Escola Estadual Onélia Campelo, situada no bairro Santos Dumont, em Maceió, a partir de uma proposta pedagógica que denominamos de Pedagogia Transmídia. A

nomenclatura se justifica em função da teoria sobre narrativa transmídia desenvolvida por Jenkins (2009). A ideia central de um trabalho com uma proposta pedagógica adaptada de uma esfera da comunicação (transmídia) para a esfera da educação é a de operacionalizar projetos de letramentos dentro do contexto específico de extrema vulnerabilidade social. São três os embasamentos teóricos que norteiam a proposta pedagógica: o princípio dialógico-discursivo bakhtiniano, a etnografia crítica do cotidiano escolar e a abordagem ideológica do letramento.

A Pedagogia Transmídia está contextualizada no que Jenkins chamou de cultura da convergência, pressupondo a utilização de múltiplas plataformas de mídia, de modo que cada novo produto midiático contribua distintamente para uma narrativa única e coordenada. A transmídia tem sido amplamente utilizada no setor de entretenimento em que franquias de um livro ou filme, por exemplo, geram uma série de produtos relacionados que ampliam o universo ficcional e o número de consumidores. São os casos do Harry Potter e do Bob Esponja, entre outros. Nós, porém, aproveitamos o uso das multiplataformas, múltiplas linguagens e outros elementos da narrativa transmídia para desenvolver as atividades de leitura e de produções textuais multimodais na escola.

O PIBID ainda está em execução, mas já temos diversas produções registradas pelos estudantes bolsistas, professores supervisores e coordenadores e disponibilizadas no blog do PIBID, chamado Blogão¹, que funciona como um diário de bordo e abriga os blogs individuais de todos os participantes. No presente artigo, apresentamos os fundamentos teóricos das ações desenvolvidas e comentamos alguns trabalhos dos estudantes, que nos permitirão discutir os limites e as possibilidades do projeto no enfrentamento das desigualdades sociais por meio de uma visão contextualizada e localizada dos letramentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso olhar para o projeto de letramento no PIBID/UFAL, subprojeto de Letras/Português, ocorre a partir de uma perspectiva social. Dessa perspectiva, três abordagens nos oferecem suporte teórico: a concepção dialógico-discursiva da linguagem, a etnografia crítica do cotidiano escolar e a abordagem ideológica para o trabalho com o letramento. Essa tripla articulação teórica é convocada para o enfrentamento da realidade de severa exclusão social que, no geral, está

¹ O *Blogão do Pibid* está disponível no endereço: <http://blogaopibid.blogspot.com/>.

instalada na escola pública brasileira, e, em específico, na realidade escolar na qual se desenvolve o projeto PIBID/Português.

Entre as temáticas centrais do pensamento bakhtiniano, encontram-se as noções de dialogismo e alteridade. Nos limites de nosso estudo, essas noções nos ajudam a pensar no contexto que focaliza o trabalho do pesquisador (em nosso caso, o do professor-pesquisador e, em última instância, o do iniciante à docência: os bolsistas do PIBID), mobilizando um outro conceito que é o da exotopia. Na atividade de pesquisa em ciências humanas, o pesquisador precisa assumir um posicionamento exterior ao seu objeto de estudo para, desse lugar, dar-lhe um acabamento, o que implica construção de sentido para o problema de pesquisa, inserindo-o em seu contexto sócio-histórico. O objeto a ser estudado, por si mesmo, não pode se olhar; em outras palavras, não pode construir sentido para a sua existência. O outro, o pesquisador, é que pode dar uma imagem acabada do seu objeto de estudo.

O cenário histórico, ou contexto sócio-histórico, a ser descrito é de maior relevância nessa perspectiva teórica. Além de ele só poder ser flagrado pelo olhar único e singular do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, esse contexto, para ser validado, precisa mobilizar relações dialógicas entre visões de mundo, ou de centro de valores hierarquizados – trata-se da noção de cronotopo. Para a estudiosa do pensamento bakhtiniano, Amorim (2009), adotar a perspectiva dialógica do discurso tal como proposta pelos pensadores russos, implica, por parte do pesquisador, acolher o que se encontra no bojo do debate posto na contemporaneidade entre os paradigmas moderno e pós-moderno, assumindo uma posição crítica em relação aos posicionamentos dogmáticos da modernidade e, de maneira mais radical, rejeitando a proposta relativista pós-moderna. Circunscrevendo o ponto de vista defendido por Amorim a respeito do que vem a ser assumir um posicionamento dialógico-discursivo para a pesquisa em ciências humanas à realidade da escola na qual o PIBID ocorre, é imprescindível que a questão específica relacionada à exclusão social seja vista no confronto com as visões de mundo da nossa sociedade neoliberal, constituída por sujeitos cuja formação parte de valores individualistas.

A segunda abordagem teórica – etnografia crítica da prática escolar – nos auxilia a partir de orientações metodológicas para o trabalho no campo de pesquisa. O estudo etnográfico no contexto escolar “descreve eventos do ponto de vista, pelo menos em parte, dos vários atores envolvidos, com a preocupação de compreender e enfatizar os significados que esses eventos têm para os membros desse contexto.” (FRITZEN, 2012, p. 56). O foco dessa abordagem é

o ponto de vista dos sujeitos empíricos que estão envolvidos como participantes da pesquisa.

Além da base teórica respaldada na perspectiva crítica, tendo como origem a contribuição dos filósofos e críticos sociais da Escola de Frankfurt (cf. KINCHELOE e McLAREN, 2006), a etnografia da prática escolar também enriquece o trabalho de descrição dos dados para posterior interpretação, à medida que estabelece critérios e parâmetros científicos de procedimento de geração de registros, o que se distingue substancialmente do que se conhece como “coleta de dados”. Não se trata apenas de uma diferença terminológica, mas de uma distinção epistemológica: na perspectiva etnográfica, o pesquisador gera os registros a partir das relações dialógicas, ou de aproximação, estabelecidas na sua interação com os participantes da pesquisa.

Com base no apoio dessas duas abordagens teóricas, os resultados preliminares da fase exploratória de nosso trabalho no PIBID confirmaram o que já esperávamos com relação às interações verbais que ocorrem no fluxo da comunicação no contexto educacional de uma sala de aula entre os seus participantes – professor/estudantes/assunto da aula – aqui vistas como interações de vozes sociais entre esses participantes que delas fazem parte. Observamos uma abordagem pedagógica com a língua portuguesa comprometida sócio-historicamente com um projeto elitizado de educação, mostrando, de um lado, a força de certos grupos sociais hegemônicos, e, de outro, uma realidade excludente, que, na atualidade, traduz-se nos baixos índices de avaliação escolar realizados periodicamente em nível nacional.

Identificamos assim a necessidade de buscarmos apoio na abordagem de trabalho com letramentos que procurasse, o máximo possível, respeitar os processos de socialização dentro dos quais os participantes estavam inseridos, conseguindo, por esse motivo, estabelecer uma relação diferente com a língua e as diferentes linguagens nas atividades de leitura e escrita. A ideia era a de que, nesse contexto pedagógico diferenciado, a língua fosse tratada também a partir de sua natureza ideológica, e não apenas técnica. A reflexão linguística dos elementos linguístico-gramaticais, textuais, entre outros de ordem metalinguística, é bom ressaltar, eram indispensáveis e não se excluía do processo pedagógico. Contudo, entendemos que eles entrariam a serviço de um projeto cujo escopo tinha a ideia de letramento como prática social.

As práticas sociais da escrita dos estudantes da Escola Estadual Onélia Campelo estão inseridas num contexto imediato, que é o bairro Santos Dumont, onde a escola se localiza, e também no contexto mediatizado pelas

tecnologias que ensejam contato e interação em redes de socialização e comunidades mais amplas.

Em vista disso e em consonância com a concepção de letramentos como práticas situadas, inserimos em nosso projeto um trabalho que tem a comunidade como currículo. Essa proposta vem de uma ideia de Cormier (2008) desenvolvida num contexto de aprendizagem virtual, mas que se adequa ao ensino tradicional também. Em seu artigo intitulado *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*, ele afirma que o aprendizado, embora individual, sempre está inserido numa comunidade². O autor explica que, embora seja comumente aceito pelas teorias construtivistas que o processo de aprendizagem acontece organicamente, aquilo que deve ser aprendido é tido como algo independente, com ponto de partida e objetivos finais determinados por especialistas de forma não negociada.

Partindo da metáfora botânica utilizada por Deleuze e Guatarri no livro *Mil platôs* (1987), Cormier sustenta sua proposta afirmando que, na perspectiva rizomática por ele adotada, o conhecimento é negociável e construído dentro de um contexto social e pessoal cujos objetivos e premissas estão em constante transformação. Dessa forma, o rizoma se espalha e se ramifica em qualquer ponto, podendo funcionar como ramo ou raiz. Avançando a ideia, podemos imaginar que não apenas os conteúdos seriam atualizados, mas também se criariam, com o tempo, novas disciplinas, novos cursos e modalidades de formação educacional.

No rizoma, o conhecimento poderia ser elaborado em diferentes pontos ou bulbos (para utilizar outra metáfora) simultaneamente, sem descaracterizar o rizoma ou sua estrutura. Essa metáfora ilustra como a perda dos cânones do modelo de língua única, da primazia do modo verbal, de gêneros discursivos hegemônicos e da visão autônoma de letramento pode ser reencaminhada para questões emergentes de novos contextos sociais e educacionais. Assim, não caberia mais pensar em currículo como um tronco com raízes fundadas em práticas que geram ramificações que não mais articulam com o mundo fluido das tecnologias atuais e da sociedade do conhecimento.

Outra consequência dessa visão rizomática da educação, como, aliás, se verá nos resultados do nosso projeto, é que os especialistas deixam de ser os únicos detentores dos conhecimentos, os norteadores do processo educativo, pois, na sociedade do conhecimento, a informação se propaga, especialmente por meios digitais, a um público maior, que pode mobilizá-la fora e dentro da escola. Salienta Cormier (2008, não paginado, grifos nossos) que:

² Tradução nossa.

[...] **essa comunidade atua como o currículo, modelando, construindo e reconstruindo espontaneamente a si mesmo e o tema de seu aprendizado**, da mesma forma que o rizoma responde às mudanças nas condições ambientais.

No modelo rizomático, portanto, o currículo não é definido por especialistas, mas construído e negociado em tempo real por todos os envolvidos no processo dentro e fora da escola (chamados também de *stakeholders*). Amplia-se, dessa forma, o conceito de escola, que passa a ser algo maior que seu prédio, funcionários, professores, dirigentes e estudantes, incluindo também toda a comunidade na qual a escola se insere. Vale lembrar que a ideia de um currículo oriundo da comunidade ativa funciona como um mapa que é sempre “destacável, conectável, reversível, modificável e tem várias entradas e saídas” (CORMIER, 2008, não paginado), o que se insere no conceito de transmídia adaptado para o âmbito educacional, como se verá abaixo.

PEDAGOGIA TRANSMÍDIA

A ideia de desenvolver uma Pedagogia Transmídia, que aproveita alguns conceitos da Narrativa Transmídia, surgiu com a análise do Diagnóstico Etnográfico realizado por todos os participantes no início do projeto e também a partir dos registros dos relatos de nossas reuniões mensais com os estudantes bolsistas e professores supervisores. Os dados nos alertavam para a necessidade de propormos letramentos novos para aquele contexto e não repetir práticas que vinham sendo há anos utilizadas na escola, sempre com os mesmos baixos resultados. Por outro lado, os trabalhos de pesquisa de nossos orientandos no PROFLETRAS já nos mostravam resultados promissores dos multiletramentos e do uso das tecnologias e dispositivos digitais em vários contextos igualmente adversos.

O conceito de Narrativa Transmídia foi apresentado por Henry Jenkins em seu livro *Cultura da Convergência*, publicado no Brasil em 2009. O autor mantém um blog chamado *Confessions of an ACA-FAN*³, fonte de nossas informações neste capítulo. Neste blog, Jenkins fez duas postagens que particularmente nos interessam: em março de 2007 ele postou a aula “Transmedia 101”, em que define e explica o conceito de transmídia. Em julho de 2011, em nova postagem, “Transmedia 202”, ele esclarece e expande conceitos relacionados à transmídia.

³ Postagens do blog disponíveis nos endereços:
http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html.
http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html.

A Narrativa Transmídia é “um processo em que elementos de uma ficção se dispersam sistematicamente por múltiplos canais com o propósito de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada”⁴. Idealmente, continua ele, “cada meio faz sua contribuição única para o desdobramento da história”. Jenkins exemplifica sua definição com toda a linha de produtos do filme Matrix: três filmes da franquia, uma série de curtas de animação, duas coleções de histórias em quadrinhos, muitos videogames, porém, alerta Jenkins, nenhum meio individualmente pode dar toda a informação para que se compreenda o universo de Matrix.

Embora a narrativa transmídia esteja associada ao mundo do entretenimento e a toda a cadeia de consumo, merchandising, franquias, desenvolvimento de marcas e produtos que a indústria do entretenimento chama de sinergia, ela também tem sido utilizada em outros setores comerciais (algumas vezes desvirtuando ou subvertendo o conceito original), mas não foi devidamente aproveitada no campo educacional.

Elencamos, a seguir, algumas das principais características da narrativa transmídia, interpretando-as sob a perspectiva educacional, justificando seu aproveitamento nas aulas de leitura e produção textual no projeto PIBID.

Os mundos complexos da ficção sustentam vários personagens inter-relacionados e suas histórias, que possibilitam extensões, recriações, continuidade e multiplicidade, dentro do que se denomina cultura participativa. Essa cultura (que sucede à cultura interativa) contrasta com a passividade dos meios de comunicação tradicionais produtores de conteúdos. Nela, os consumidores interagem, interferem no desenvolvimento de uma série, declaram preferências por determinado personagem, criam novos conteúdos, enfim, ganham poder e produzem cultura.

[...] fãs de um popular seriado de televisão podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir episódios, discutir sobre roteiros, criar fanfiction (ficção de fã), gravar suas próprias trilhas sonoras, fazer seus próprios filmes – e distribuir tudo isso ao mundo inteiro pela Internet (JENKINS, 2009, p. 44).

Para Jenkins, a narrativa transmídia é a forma estética ideal para uma era de inteligência coletiva, definida por Lévy (1998, p. 28) como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. A inteligência coletiva associa-se à cultura participativa e à convergência das mídias na medida

⁴ Traduções nossas.

em que a internet favorece a interação social, a criação colaborativa e a disseminação, circulação e acesso aos conteúdos de mídia em diferentes conexões.

As narrativas transmídia possuem ainda algumas características que podem incrementar o mundo da leitura com narrativas oferecendo os antecedentes da história principal, criação de mapas do universo de determinada obra, perspectivas do outro personagem sobre a ação, o que facilita, inclusive, a criação de personagens adicionais fictícios. Até mesmo falhas ou deslizes numa determinada obra podem servir de motivação para pesquisas e novas narrativas.

Jenkins destaca o importante papel das narrativas transmídia no que ele denomina compreensão aditiva, “um termo emprestado do designer de jogos Neil Young, para se referir ao grau que cada novo texto adiciona à nossa compreensão da história como um todo”, explica ele. Em nossa proposta, como veremos, a leitura de, digamos, um romance, vai gerar diversas narrativas transmídia em quadrinhos, música, esquete teatral, etc., de forma que cada narrativa traga elementos novos para a compreensão do romance lido.

Outro conceito importante relacionado à narrativa transmídia que exploraremos em nossa proposta é o da intertextualidade radical, que Jenkins define como sendo “um movimento através de textos ou através de estruturas textuais dentro do mesmo meio”.

Jenkins cita como exemplo de intertextualidade radical títulos da Marvel Comics®, em que personagens e enredos transitam de uma história para outra. Essa intertextualidade radical, segundo ele, permite que se veja o mesmo evento do ponto de vista de vários personagens, que podem ter perspectivas conflitantes sobre o que está acontecendo, como num exemplo dele, a minissérie em quadrinhos Guerra Civil, da Marvel Comics®, publicada em sete partes entre junho de 2006 e janeiro de 2007, além de se espalhar por outras publicações da Marvel no período. O enredo baseia-se em eventos desenvolvidos em histórias anteriores dos super-heróis, tais como Homem de Ferro, Capitão América, Homem-Aranha, Hércules, Thor, etc., e todos se juntam nessa série. Esse fenômeno também é conhecido como *crossover*, algo como um personagem cruzando para a revista ou história do outro.⁵

Algumas histórias se desenvolvem em várias mídias: quadrinhos, filmes, games, etc., e, para tanto, precisam utilizar a linguagem de cada mídia. Jenkins chama essas adaptações de obras para diferentes meios de multimodalidade

⁵ Além do *crossover*, há também o amálgama, com a criação de personagens híbridos como Spider-boy, Lanterna de Ferro, Garra das Trevas, etc.

(KRESS; VAN LEEUWEN, 1996⁶), embora esta se refira ao uso de mais de um modo de expressão (verbal, sonoro, visual, espacial e gestual) numa comunicação. A adaptação de uma história para diferentes mídias talvez fosse melhor denominada transmodal. Independentemente da denominação, para o autor, “um trabalho precisa combinar a intertextualidade radical e a multimodalidade para os propósitos da compreensão aditiva como uma história transmídia”. Este é um alerta para que não se reduza a trasmídia como simplesmente “uma história através de múltiplas mídias”, pois seria uma distorção do conceito, alerta Jenkins.

O PIBID NA ESCOLA

O Projeto PIBID constitui-se num desafio em três dimensões. A primeira refere-se à formação complementar, em pré-serviço, dos estudantes bolsistas que se encontram em diferentes etapas de formação na faculdade. Os saberes teóricos necessários para o exercício da profissão ainda não estão consolidados e muitos são inéditos para a maioria deles. Portanto, compartilhar salas de aula com os professores supervisores e, em diversas ocasiões reger as aulas, demanda cuidado e atenção de todos os envolvidos, pois a inexperiência pode gerar situações que podem ser marcantes para os bolsistas e para os estudantes da escola.

O segundo desafio tem a ver com nossos relacionamentos e os dos estudantes bolsistas com os professores supervisores, que são efetivos e com longa experiência no magistério. Possuindo já uma prática consolidada, há sempre uma necessidade de negociações sobre as conexões e as possibilidades de desenvolvimento conjunto dos seus planos pedagógicos, referendados pela escola antes da nossa chegada, e os do PIBID, que em muitos aspectos diferem radicalmente.

O terceiro desafio é cuidar para que os resultados das ações sejam bons e adequados aos estudantes da Onélia Campelo que participam do projeto. Eles são nossa maior preocupação, pois o “sucesso” da nossa proposta tem que ser referendado por eles em seus objetivos de aprendizagem, suas pretensões e seus planos de vida e pela comunidade, pais, empregadores e demais pessoas de seu convívio. Isso feito, os índices do IDEB, que são baixos há vários anos, poderão subir e o PIBID terá, então, sua função social amplificada, como é o desejo de todos.

Neste trabalho, focalizaremos apenas no desenvolvimento das ações junto aos estudantes e comentaremos alguns resultados. As outras duas pontas do processo serão objeto de trabalhos posteriores.

⁶ KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

Para a implementação do projeto PIBID na Onélia Campelo, após os trâmites burocráticos necessários, foi agendada uma reunião nossa com os três professores supervisores. Nela, apresentamos nossas credenciais, experiências anteriores, etc., e o projeto alicerçado na concepção dialógica-discursiva de linguagem e sua relação com o letramento, com a etnografia e com a ideia de um currículo centrado na comunidade. Não obstante a grande distância entre nossa proposta e o projeto da escola (esta, irreduzível), chegamos a um entendimento com os professores supervisores. Nossa primeira atividade foi, antes de decidir sobre conteúdos e procedimentos didáticos, realizar um diagnóstico etnográfico.

DIAGNÓSTICO ETNOGRÁFICO

Durante uma de nossas reuniões semanais com os bolsistas e supervisores, finalizamos os procedimentos do diagnóstico nos seguintes termos: prazo para conclusão: 15 de outubro de 2018; modo/local de entrega: nos blogs de cada estudante e de cada supervisor; formatos: verbal, audiovisual, visual (fotos) e sonoro. Combinamos que todos iriam obter dados sobre:

Infraestrutura física da escola: salas de aula, laboratórios, acesso à internet; disponibilidade de material de escritório, biblioteca (volumes disponíveis - anotar quantidade, jornais, revistas, quadrinhos, bibliotecário, horário de funcionamento, modo de funcionamento – empréstimo; consulta); banheiros, quadras, locais de lazer, bancos, pátios, iluminação, áreas de convivência, etc. Observar também o que não há, mas esperava-se que houvesse.

Pessoal: organograma: diretor, supervisor, secretaria, corpo docente, corpo discente (anotar quantidade por turnos), auxiliares, porteiros, vigias, etc.

Projeto Pedagógico: missão da escola, objetivos, metas e princípios pedagógicos. Lugar da atividade física e lugar da alimentação na formação dos estudantes.

Atividades extraclasse: semanas, feiras, etc. Excursões a museus, parques, praças, eventos esportivos. Modo de solução de problemas de indisciplina, *bullying*, violência, etc.

Relações Interpessoais: convivência entre coordenação, secretaria, funcionários e corpo docente. Percepção de todos e do corpo discente sobre a escola (satisfação, alegria, segurança, etc.). Atividades interdisciplinares.

Relações da escola com a política (políticos) local. Relação da escola com os moradores do bairro: serve de referência para algo? É posto de apoio a campanhas, local de votação, sedia eventos comunitários, tais como festas populares e datas comemorativas?

Após o recebimento dos relatórios individuais, fizemos análises e cruzamentos dos dados e das informações e redigimos um diagnóstico final ilustrado com fotos (não recebemos registros em áudio nem vídeo), que foi enviado à coordenação institucional e também discutido com bolsistas e supervisores⁷.

Resumidamente, podemos dizer que o diagnóstico não nos surpreendeu muito, já que a realidade do bairro Santos Dumont não se diferencia muito da de outros bairros periféricos de Maceió que conhecemos. Porém, a riqueza de detalhes, os registros das falas dos estudantes da escola e dos bolsistas trouxeram mais que impressões sobre a escola e seu entorno. Além disso, foi muito importante para os bolsistas essa vivência, a escuta atenta do outro e, para os estudantes, talvez a primeira vez em que foram ouvidos como parte importante do processo educacional deles mesmos.

Em meio a uma estrutura física depreciada, com banheiros, laboratórios (química/biologia e informática) disfuncionais e auditório mofado, encontramos uma biblioteca organizada, ainda que com sérias restrições de títulos, e a cantina, onde são servidas as merendas é também organizada e limpa. As relações interpessoais trouxeram pontos de vista conflitantes: os estudantes queixam-se de serem intimidados pelos gestores, que não mostram interesse em dialogar com eles.

Quanto às questões pedagógicas, elas não conseguem ser o centro do debate na escola. As necessidades e emergências cotidianas parecem sempre apresentar novas demandas a todos, deixando pouco tempo para que a coordenação de curso possa organizar espaços de formação docente ou para que encaminhe os professores para cursos de capacitação fora da escola. Sobre o Projeto Político Pedagógico, os gestores informaram que ele se encontra ultrapassado e que atualmente passa por uma revisão. Os gestores citam alguns teóricos como referência de suas discussões, tais como, Marx, Vygotski, Libâneo, entre outros. Entretanto, essas referências, além de não estarem presentes nos planos, não aparecem como fruto de qualquer discussão coletiva por parte dos gestores e do corpo docente da escola.

⁷ O Diagnóstico Etnográfico está disponível no Blogão do PIBID.

A relação da escola com a comunidade e políticas locais acontece através da troca de favores entre grupos religiosos, esportivos e associação de moradores. Um exemplo disso: o estabelecimento de ensino cede o espaço ao EJC (Encontro Jovens com Cristo) e, em troca, a igreja se disponibiliza a realizar a limpeza periódica da escola e arredores. Estudantes relatam que em datas comemorativas não acontecem eventos abertos ao público, com exceção dos jogos internos, que a comunidade pode assistir. Porém há um cuidado a mais nessas situações, porque já aconteceram arrastões no ginásio e estudantes e professores foram assaltados durante os jogos. Por esse motivo, a maioria dos eventos seria destinada ao público interno.

Enfim, consideramos que as relações ensino-aprendizagem vão além de aquisição de conteúdos disciplinares e da transferência de informações e que a escola é um sistema complexo que funciona por meio de interações interpessoais dentro e fora dela. Nesse sentido, é tão importante que a escola promova e incentive a ida a eventos culturais promovidos na cidade, visitas regulares a museus, cinemas, parques, livrarias, etc., quanto ofereça boas aulas em locais dedicados e preparados para as atividades propostas. Além disso, são igualmente importantes a infraestrutura material e pessoal. Observamos o empenho dos professores supervisores do PIBID em fazer com que a escola realize seu objetivo de formar cidadãos conscientes de si mesmos e de seu papel na vida social, que possam contribuir para a sua felicidade e a dos outros, mas percebemos também que, muitas vezes, apenas esse empenho não é suficiente; são necessárias políticas educacionais locais e nacionais para que melhorias efetivas ocorram e permaneçam. Os dados do IDEB mostram isso⁸.

PROPOSTA PEDAGÓGICA TRANSMÍDIA

Para tentar dar conta da diversidade de aspectos revelados pelo diagnóstico etnográfico e das necessidades de ensino e de aprendizagem naquele contexto de desigualdade seduzido pela tecnologia⁹ e pelo futuro desejado pelos estudantes,

⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da Escola Estadual Onélia Campele, de estudantes nos anos iniciais, só foram divulgados até 2009 e, neste ano, ela apresentava um índice de 2,7, abaixo da meta (3,0); nos anos finais, os dados chegam a 2015, com indicador 3,0, abaixo da meta (3,7).

⁹ Sobre a sedução e o abandono de jovens pela tecnologia na América Latina, sugerimos a leitura do artigo: KATZMAN, Rubén. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista Cepal*, Cidade do México, n. 75, p.171-189, 01 dez. 2001. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10782>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

propusemos aos bolsistas e professores supervisores, em reunião, nossa intenção de trabalhar com letramento de forma sensível aos anseios dos estudantes e de utilizar dispositivos digitais como recursos didáticos. Optamos desenvolver uma pedagogia que chamamos de transmídia, aproximando as características da narrativa transmídia aos eventos de letramento propostos, como segue:

- a) O texto ou tema principal do plano de ensino pode ser uma obra literária, música, filme, documentário ou notícia jornalística, etc., que se ramifica nos trabalhos dos estudantes em outros gêneros textuais (transmodalidade);
- b) Essa transmodalidade permite tanto a extrapolação do mundo ficcional para o mundo não ficcional (e vice-versa), quanto o preenchimento de possíveis lacunas no texto original, a utilização da cultura Fanfic¹⁰ e o estendimento ou ramificação do texto original para outras perspectivas;
- c) Cada “ramo” da narrativa é acessível e não redundante em relação à principal;
- d) A intertextualidade radical pode ser facilitada por meio de hiperlinks quando os textos forem digitais ou estiverem num sistema hipertextual (blog, site, Facebook®, etc.), o que possibilita o acesso às ramificações por diferentes pontos de entrada;
- e) A entrada no tema ou na obra em estudo poderá ser feita por meio de textos ancilares: filmes, quadrinhos, jogos, músicas (geralmente escolhidas pelos próprios estudantes) e quaisquer produções que, de alguma forma, permitam a entrada e a participação dos estudantes no tópico das aulas;
- f) Ela é multimodal, mas não exclusivamente digital, no contexto escolar em que a utilizamos;
- g) As leituras feitas pelos estudantes das diversas narrativas produzidas por eles proporcionarão a compreensão aditiva da obra principal ou do tema central focalizado no plano de ensino.

¹⁰ A Wikipédia fornece uma definição suficiente adaptada para nossos propósitos: é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em fanzines impressos e posteriormente em blogs, sites e em outras plataformas digitais, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, romances, etc. Portanto, tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam para limites mais extensos.

Didaticamente, as narrativas transmídia serão desenvolvidas seguindo alguns direcionamentos:

- As narrativas transmídia serão desenvolvidas nas salas de aula em forma de projetos inter-relacionados;
- Os temas (ou obras) a serem estudados serão negociados com os estudantes, que se organizarão em equipes de interesse para sua consecução;
- As equipes poderão não permanecer as mesmas em cada projeto;
- As ramificações das narrativas transmídia produzidas pelos estudantes serão escolhidas por eles, mantendo necessariamente conexão com os dados do diagnóstico etnográfico realizado;
- Os projetos serão reavaliados e remodelados sempre que necessário ainda no percurso;
- O acompanhamento e a manutenção da coesão entre as narrativas/produções transmídia dentro dos objetivos pedagógicos do projeto é feita pelos coordenadores do projeto;
- A avaliação da aprendizagem é feita no processo e de acordo com cada produção dos estudantes;
- Para fins de atribuição de notas, serão computadas as produções de todos os estudantes de cada equipe;
- A quantidade de produções não é limitada.

A título de esclarecimento, mostramos, abaixo, uma figura (Fig.1) que reúne os principais elementos da Pedagogia Transmídia. Ela mostra no círculo interior uma obra literária hipoteticamente escolhida pelos estudantes, bolsistas e supervisores: *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. No círculo exterior estão algumas das obras ancilares que podem ser utilizadas: uma adaptação para o cinema e uma quadrinizada. Os estudantes poderiam escolher entre primeiramente ler o livro, os quadrinhos ou assistir ao filme. Nesse momento, é importante que o professor tenha clareza sobre o que pretende discutir sobre a obra (por exemplo, questões literárias, sociais como determinismo social e biológico, sexualidade, amor na adolescência e/ou outros tantos que a obra suscita), para que a entrada pelo filme ou pelos quadrinhos não impeça o estudante de discutir os temas propostos.

Do lado de fora do círculo, estão nossas sugestões aos estudantes dos tipos de ramificações ou produtos que eles podem escolher para compor a narrativa transmídia do tema dado (no exemplo, *O Cortiço*). Essas sugestões estão dentro

do universo escolar e podem ser feitas tanto em formato digital quanto no impresso, de acordo com suas especificidades e suas possibilidades. São elas: vídeo recriação, jogos com imagens, caça-palavras, fotos, quebra-cabeças, remixes, fanzines, esquete teatral, jornal digital, letra e música, paródias, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, nova capa para o livro, memes, tirinhas, *quiz*, *selfies*, histórias em quadrinhos, desenhos para colorir, narrativa digital: *O Cortiço* é aqui e uma monografia sobre a tese naturalista ontem e hoje. Por questões de espaço, não explicaremos cada uma das possibilidades, mas veremos algumas delas nos comentários a seguir.

Figura 1- Ilustração da proposta da Pedagogia Transmídia



Fonte: Dados da pesquisa.

TRANSMÍDIA NA E.E. ONÉLIA CAMPELO: DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A implementação dessa proposta passou por fases, como a do convencimento dos bolsistas, dos supervisores e, posteriormente, a do convencimento dos estudantes do Onélia Campelo. A principal dificuldade dos bolsistas foi a de

maioria deles não ter uma história significativa com a leitura, o que acrescentava um problema a mais na difícil arte de “fazer os alunos lerem”.

Para que os bolsistas conhecessem os caminhos que os levaram à leitura e ao Curso de Letras, propusemos que em cada reunião dois estudantes fariam narrativas orais sobre suas histórias com a leitura. Com essa atividade, nossa intenção era a de colocar os bolsistas em contato com suas próprias dificuldades com a leitura literária, possibilitar que eles, a partir dessa experiência compartilhada, compreendessem melhor as dificuldades dos estudantes do 7º e 9º anos da Onélia Campelo e, sobretudo, pudessem se (re)descobrir leitores, também pelos relatos dos colegas com essa atividade.

As histórias têm sido surpreendentes e reveladoras a ponto de propormos a criação de um canal no YouTube, nos moldes dos booktubers¹¹. As dificuldades e resistência dos bolsistas para gravarem (ou se deixarem gravar) seus depoimentos ainda são grandes, por isso temos apenas um depoimento. Entretanto, alguns estudantes da Onélia Campelo já gravaram histórias suas e aguardamos apenas o retorno do documento com a assinatura da autorização de uso da imagem para que também as publiquemos em nosso canal¹².

Outra dificuldade foi a falta de disponibilidade de livros para levar o projeto adiante. Os bolsistas negociaram obras com os estudantes e surgiram títulos “não canônicos”, tais como *Guia do mochileiro das galáxias*, de Douglas Adams; *A culpa é das estrelas*, de John Green; *O ladrão de raios*, de Rick Riordan; *As Crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis e outros igualmente não esperados, como *O Cão dos Baskerville*, de Sir. Arthur Conan Doyle, e o *Diário de Anne Frank*.

Para resolver o problema, criamos um site para servir de repositório das obras utilizadas no PIBID¹³, intitulado O Código Literário. O acesso ao site pode ser feito por celular, dispositivo que quase todos os estudantes possuem, através de um código de barras de resposta rápida. Basta o estudante escanear o código e o site “carrega” no celular. A leitura das obras pode ser feita on-line ou off-line.

¹¹ Pessoas, geralmente não profissionais, que fazem resenhas, críticas e comentários sobre obras literárias em seus canais no YouTube.

¹² Nosso canal chama-se PIBID - Minhas histórias com a leitura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=biDtGGVAKtw&t=2s>>.

¹³ Talvez algumas obras estejam protegidas por direitos autorais. Decidimos, mesmo assim, disponibilizá-las aos estudantes, visto que a finalidade é exclusivamente educacional e sem elas não poderíamos levar adiante o projeto. A verba do PIBID não pode ser utilizada para a compra de livros. Esperamos, em breve, obter autorização para uso das obras ou, ao final do projeto, iremos tirá-las do site.

Os bolsistas afixaram cartazes no pátio da escola de forma que todos pudessem ter acesso ao site e às obras quando desejassem.

Abaixo, o código para acesso ao site:

Figura 2- Basta escanear (fotografar) o código para acessar o site e seu acervo



Fonte: Dados da pesquisa.

Outras dificuldades foram encontradas durante o processo, como a troca de uma por outra obra e o desinteresse pela leitura (a falta de acesso é apenas um dos fatores da complexa equação do “gosto pela leitura”). Esses e outros problemas foram sendo trazidos para nossas reuniões semanais com eles e os três professores supervisores. Não procurávamos soluções para esses problemas, mas discutíamos alternativas, indicávamos leituras a respeito do ensino da leitura, falávamos de nossas experiências.

O calendário escolar reservou a penúltima semana de junho/2019 para o que a escola denomina culminância, o período de apresentações de todos os projetos do projeto da escola, inclusive das turmas participantes do PIBID que, trabalhando com calendário próprio, tiveram que agilizar suas produções para serem inseridas no evento escolar obrigatório.

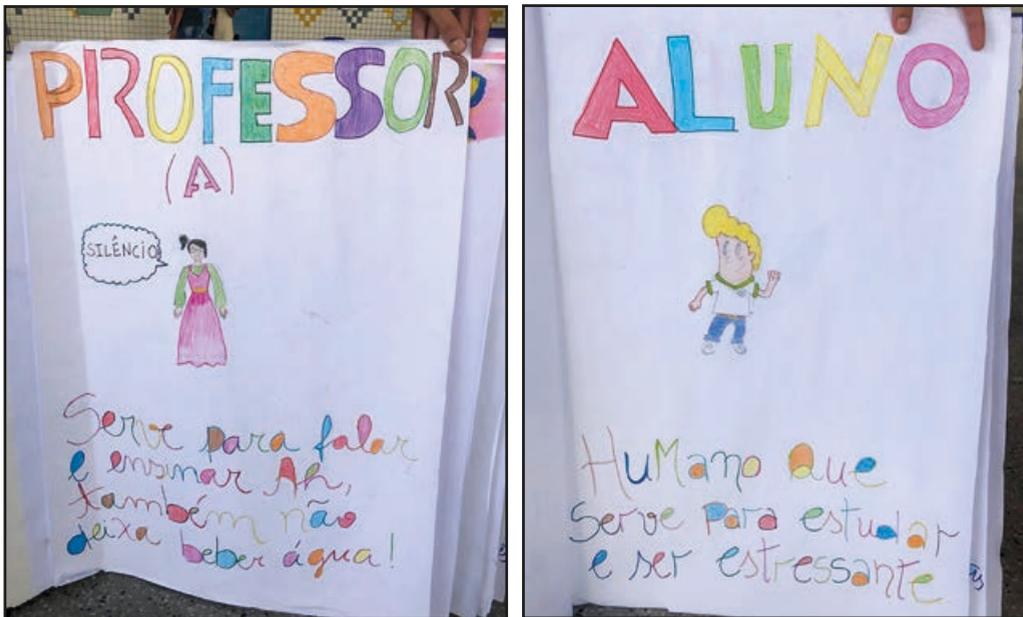
Aparte as dificuldades físicas e de pessoal da escola e da não congruência entre o Projeto PIBID e o projeto da escola, os resultados (parciais) do PIBID foram apresentados. Cada equipe, com muito ensaio das falas, apresentações, coreografias e algumas despesas com cenários e figurinos mostrou no pátio da

escola como a pedagogia transmídia foi trabalhada para que os estudantes não apenas lessem as obras, mas também se posicionassem diante delas.

Tomemos, por exemplo, o *Guia do 7º Ano*, uma paródia do *Guia do Mochileiro das Galáxias*. Os estudantes produziram um livro (guia) multimodal de tamanho grande (Fig. 3), em que cada verbete é uma ironia e uma crítica, inclusive à escola. Vejamos por exemplo o verbete “Professor/a”: foi desenhada uma professora pedindo silêncio e a definição em letras coloridas diz: *serve para falar e ensinar. Ah, também não deixa beber água.* O verbete para “aluno” (Fig. 4) também é crítico: *humano que serve para estudar e ser estressante.*

Com mais espaço, discutiríamos o que as imagens e as cores acrescentam às definições dos verbetes. Também a intertextualidade com livros de biologia e com o próprio dicionário chamam a atenção por revelar leituras escolares anteriores.

Figura 3 -Verbete “Professor”, no *Guia do 7º ano* Figura 4- Verbete “Aluno”, no *Guia do 7º ano*



Fonte: Dados da pesquisa.

A definição de “livro”: *objeto usado para perder e estudar*, faz-nos refletir sobre o verbo perder vir antes do verbo estudar (Fig. 5). Por sua vez, o estudante mostrando o livro nos dá (Fig. 6) uma ideia do tamanho do Guia, que contém 10 verbetes.

Figura 5- Verbetes “Livro”, no *Guia do 7º ano*



Figura 6- Aluno exibindo o *Guia do 7º ano*



Fonte: Dados da pesquisa.

Os exemplos acima mostram a multimodalidade referente à utilização de vários modos de significação num único texto. Já a produção escrita dos estudantes traz uma reflexão irônica e bem-humorada. Mostraremos, a seguir, exemplos de intertextualidade radical e compreensão aditiva que, como vimos, complementam o trio da narrativa transmídia.

Na foto abaixo (Fig. 7), mostramos 3 estudantes cantando um *rap* criado por eles, que traz a ideia da superação, já que o enredo do romance *A culpa é das estrelas* fala de pessoas com doenças sérias, terminais e da morte. A foto mostra também um enorme cartaz com a letra do *rap*, da qual transcrevemos os primeiros versos, e, mais ao fundo, o cenário completa a apresentação multimodal e transmodal. Nesse caso, temos mais de uma mídia contribuindo para revelar e ampliar o universo do romance, proporcionando uma compreensão aditiva da obra, ou seja, ampliando a compreensão e oferecendo ainda uma interpretação dos estudantes.

A culpa é do amor

Fui do céu ao abismo
experimentando o que tinha para ser experimentado
Senti o sabor do bom, do ruim, do lícito e o ilícito
Me isolei para cuidar das minhas feridas e da minha mente
Que já demonstrava sinais de insanidade
Fui da estabilidade a decadência
Me reergui.

A foto ao lado (Fig. 8) foi flagrada no momento da coreografia criada pelos estudantes, que oferece também uma interpretação em linguagem corporal artística para a obra e outra oportunidade para a compreensão aditiva.

Figura 7- Rap - A culpa é do amor



Figura 8- Dança -A culpa é das estrelas



Fonte: Dados da pesquisa.

Um segundo exemplo mostra a interpretação criativa dos estudantes ao aproximar uma obra de ficção fantástica, *As crônicas de Nárnia*, à realidade local, trazendo um posicionamento de esperança, como foi argumentado acima, sobre as expectativas da juventude.

A apresentação foi dividida em duas partes: na “parte má”, um mendigo sentado na calçada implora por alguma esmola e as pessoas passam e o ignoram (Fig. 9), até que uma jovem lhe dá algum dinheiro e, nesse momento, o cenário muda e um novo mundo, “bom”, surge. Há um desfile de cartazes com dizeres em hashtags, que são hiperlinks na rede: #diganãoviolença; #maisamorpor-favor, confirmando o que foi dito sobre a presença da tecnologia na vida dos estudantes. Outros cartazes trazem os dizeres: “solidariedade” e o desenho de um coração ligado a algo como doação de sangue; “corrupção”, com cifrões em destaque. Ao final da apresentação, todos se unem para formar uma sentença de esperança: “A chave para um mundo melhor está dentro de cada um” (Fig. 10).

Figura 9- *Nárnia*-o lado mau das pessoas



Figura 10- *Nárnia*-interpretação do lado bom das pessoas



Fonte: Dados da pesquisa.

As apresentações aqui mostradas não formam o todo do que já feito e que ainda será até o final do período letivo, quando também se encerra este projeto PIBID. Porém, evidenciam trabalho colaborativo e inserção na cultura participativa, de modo que os estudantes interferiram nas histórias de *Nárnia* e de *A Culpa é das Estrelas*, mudando o desenlace, ampliando as mensagens das obras segundo suas interpretações. A compreensão aditiva ocorreu na medida em que as diversas produções (houve ainda quebra-cabeças, caça-palavras, confecções de embalagens tipo “box” relativas às obras, etc.) proporcionaram o envolvimento com as obras lidas e aspectos que foram se unindo para ampliar o sentido das mesmas.

A multimodalidade – na perspectiva de Kress e Van Leeuwen – esteve presente, ainda que principalmente em textos não digitais. Mas ela esteve presente também na perspectiva de Jenkins, quando os estudantes fizeram suas interpretações em outros meios, como a música, por exemplo. Devido às dificuldades de acesso à internet e pela carência de dispositivos digitais, nossa transmídia não é plenamente digital e também não foi transmodal. Isso, porém, não nos inibe de propor a pedagogia transmídia, pois não fazer isso seria uma forma muito severa de exclusão. A exclusão, afirmamos, não se dá unicamente pela posse de equipamentos ou acesso à conexão, ela se dá, principalmente, quando nos negamos a propor uma educação com os olhos no futuro, ainda que com os pés no presente e quando não damos aos estudantes as ferramentas da língua e das linguagens para lutar pelos seus interesses individuais e pelos da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou e discutiu alguns resultados da proposta pedagógica denominada Pedagogia Transmídia em desenvolvimento no projeto PIBID – UFAL- Maceió, criada como alternativa para os modelos mais tradicionais de ensino de leitura e escrita no âmbito do letramento.

A exotopia concreta que nos beneficia como autores deste estudo permitiu-nos confirmar que tínhamos diante de nós como desafio enfrentar as desigualdades sociais circunscritas ao contexto da escola e aumentar as oportunidades para que os estudantes participantes do PIBID pudessem ser inseridos no universo da leitura e da escrita por meio dos letramentos, a partir, neste início de projeto, de sua cultura.

Destacamos a importância do olhar etnográfico, do currículo negociado, vindo da comunidade para trabalhar as questões que envolvem o letramento a

partir de uma realidade que se evidencia pelo empobrecimento material e cultural da escola e da sua comunidade. Nesse sentido, a realização de um projeto de letramento por meio de uma proposta transmídia foi uma forma de, aos poucos, apresentarmos o universo da leitura e da escrita aos estudantes a partir dos processos de socialização nos quais eles se encontram.

A abertura de mais portas e janelas para a inserção dos estudantes por meio dos letramentos rompe com uma cultura histórica do trabalho pedagógico da leitura e da escrita a partir dos clássicos. Esse rompimento não significa que não está em nosso horizonte chegarmos ao cânone. Quer, outrossim, dizer que há uma pluralidade de caminhos para se chegar até eles. Mais ainda, esse rompimento aponta para uma necessidade de começarmos a desencadear um processo de inclusão em sala de aula via projetos de letramento.

COERÊNCIA INTERSEMIÓTICA UM ESTUDO APLICADO DE TRÊS MODELOS DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES IMAGEM-TEXTO

Luiz Fernando Gomes

INTRODUÇÃO

Tanto nos meios impressos como nos digitais, texto e imagem trabalham juntos. De fato, já desde os manuscritos medievais encontramos algum tipo de combinação de tamanhos de letras, fontes, margens e espaços entre as letras e adereços visuais, de forma que todo texto verbal é também visual.

A relação simbiótica entre imagem e texto tem, por sua vez, suscitado numerosos estudos, pois, apesar de sua aparente naturalidade, não há consenso quanto à natureza e à qualidade da interação entre os dois modos. Texto e imagem são objetos de estudo de diversas áreas do conhecimento, cada qual com diferentes perspectivas de investigação sobre as habilidades dos dois modos na construção de significados (BATEMAN, 2014).

Pesquisadores buscam teorias para responder à imensa variedade de questões que as relações imagem e texto ensejam. Destacamos a linguística textual, voltada para o estudo da coerência entre os modos verbal e visual e para a compreensão da organização retórica e discursiva do conjunto persuasivo do texto-imagem em anúncios de propaganda, capas de revistas, etc. Há também estudos cognitivos sobre a recepção de textos multimodais. Estudiosos de

literatura, especialmente a infantil, têm se dedicado às questões de leitura dos livros ilustrados, dos livros de imagens, das tirinhas e das histórias em quadrinhos.

Um modelo abrangente e funcional das relações semânticas entre texto e imagem pode ser utilizado no ensino de leitura com vistas a uma compreensão mais ampla dos quatro códigos: linguístico, literário, icônico e plástico (LINDEN, 2011) presentes, em maior ou menor tempero, nos livros ilustrados, nas tirinhas, quadrinhos, propagandas, etc.

O presente trabalho relata e discute uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBIC (Programa de Iniciação Científica) da Universidade Federal de Alagoas, no biênio 2016 - 2018, cujos objetivos eram: (1) fazer um levantamento de trabalhos representativos de diferentes perspectivas teóricas, que oferecessem modelos para identificação e análise das relações entre texto e imagem¹⁴; (2) baseando-nos nos estudos desses trabalhos, selecionar três modelos de análise para, a partir deles, elaborar nosso próprio modelo, a ser utilizado num estudo de campo com estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino fundamental de uma escola pública alagoana, para anotações sobre a interpretação de três textos verbo-visuais escolhidos dentre os que circulam no ambiente escolar, tais como: textos publicitários, tirinhas, quadrinhos e charges; (3) refinar e ajustar o modelo, a fim de, a partir dele, elaborar uma proposta pedagógica a ser aplicada em escolas alagoanas (provavelmente no âmbito de um novo PIBIC) para introdução das relações texto-imagem no currículo escolar.

Os três objetivos acima mencionados foram traduzidos nas seguintes questões de pesquisa: (1) Quais perspectivas teóricas e modelos selecionar para nosso estudo? (2) Como conciliar os modelos analisados para a elaboração de uma proposta suficientemente abrangente e funcional para utilização em pesquisas no ensino e como ponto de partida para elaboração de material didático sobre coerência intersemiótica? Como seria esse modelo, ou seja, quais seus critérios, características e categorias de análise? (3) A terceira questão, que envolveu uma pesquisa de campo, foi: qual a percepção dos estudantes dos 6º e 9º anos sobre as relações imagem-texto, ou seja, como eles leram textos verbo-visuais propostos por nós, tendo como referencial de análise o nosso modelo?

¹⁴ Neste trabalho, adotaremos a expressão “tipos de relações”, usada por Martinec e Salway (2005), para identificar diferentes relações entre imagem e texto. Utilizaremos também, de forma indistinta, as expressões “imagem e texto”; “texto e imagem” e “texto-imagem” como recurso de escrita.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos sobre análise de imagens em vários contextos e perspectivas têm aumentado e têm sido regularmente publicados tanto em livros quanto em artigos e trabalhos de qualificação acadêmica. Trabalhos de Barthes (1977), Joly (1999), Kress e van Leeuwen (1996; 2001), Kress (2003), Van Leeuwen e Jewitt (2001) foram seminiais, seguidos por O'Toole (1994), Carney e Levin (2014), Marsh e White (2003), Martinec e Salway (2005), entre outros. Mais recentemente, Bateman (2014) faz uma revisão abrangente de várias perspectivas de análise.

No Brasil, a coletânea de trabalhos de aplicação das teorias do design visual de Kress e van Leeuwen, organizada por Almeida (2008), é uma boa referência. Os estudos sobre a imagem de Santaella (2002, 2012) e Pietroforte (2004, 2007) são fundamentais em abordagens semióticas distintas.

Sobre as relações entre texto e imagem, em português, o livro *A trama do texto e da imagem: um jogo de espelhos*, de Souza (2010), traz um estudo semiótico bastante profundo ao analisar ilustrações em livros infantis.

Os trabalhos acima referenciados, embora importantes, não oferecem dados empíricos suficientes sobre a funcionalidade das teorias, em especial no contexto escolar, que é o foco da nossa pesquisa.

Nossas buscas por referências que trouxessem relatos de experiências ou dados de análise prática nos levaram ao trabalho de Luis Camargo, ilustrador e autor do livro *Ilustração do Livro Infantil* (1995), em que propõe o conceito de coerência intersemiótica, ao analisar as diferentes funções da imagem no texto. Encontramos também um estudo feito por Kornalijslijper (2007), que, com vistas a gerar um modelo das relações entre imagem e texto num sistema de perguntas e respostas na área médica, comparou 3 modelos teóricos sobre as relações entre texto e imagem. Em seu trabalho, ele analisou as propostas de Carney e Levin: *Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text* (2002), elaborada para uso em contexto educacional; de Marsh e White: *A taxonomy of relationships between images and text* (2003), que traz uma taxonomia de modelos antecessores para criar o seu próprio para fins gerais, e o de Martinec e Salway: *A system for image-text relations in new (and old) media* (2005), que também desenvolveram um modelo teórico próprio para fins gerais.

Ao final, as críticas de Kornalijslijper mostraram que ou as propostas de análise dos autores pesquisados eram muito amplas e detalhadas, ou deixavam de fora aspectos considerados importantes por ele. Outra queixa era a dificuldade de

os analistas concordarem com suas interpretações em algumas relações entre texto e imagem analisados nos testes, o que comprometia a usabilidade do modelo. Suas críticas nos alertaram sobre como criar e testar o nosso próprio modelo.

Inicialmente, descartamos a proposta das autoras americanas Marsh e White (2003) pois, segundo Kornalijnslijper, ela tem a limitação de olhar apenas as funções da imagem no texto, desconsiderando as funções do texto na imagem e também as relações recíprocas. Além disso, seu modelo não era totalmente novo, mas sim uma compilação de propostas anteriores, e sua taxonomia resultou num modelo com nomes similares e funções diferentes, o que dificultou a aplicação prática de suas 49 funções das imagens e dos seus 3 níveis de detalhamento. Sabedores, portanto, antecipadamente, das inadequações da proposta de Marsh e White (2003), resolvemos substituí-la pela do ilustrador e também pesquisador Luis Camargo, tornando a nossa um tanto heterogênea ao tentar combinar a teoria da gramática funcional de Martinec e Salway e de Carney e Levin com a gramatical de Camargo.

Passemos, a seguir, a uma breve discussão sobre os três modelos de análise das relações imagem e texto que subsidiaram a nossa proposta.

A primeira proposta testada e analisada foi a de Carney e Levin (2014). Eles preocuparam-se com as funções da imagem no texto (e nunca o contrário) num estudo que buscava demonstrar a importância das ilustrações em livros didáticos para a aprendizagem. Identificaram cinco funções da imagem nessa relação: decorativa, representacional, organizacional, interpretativa e transformacional.

Consideramos que as cinco funções, ao se restringem apenas aos papéis das imagens no texto, pressupõem que a maior parte da informação, ou a mais importante, seria encontrada na mensagem verbal. Embora esse entendimento tenha se mostrado suficiente para as análises das funções das imagens em textos didáticos analisados pelos autores, para nós ela precisará ser complementada com outros modelos, conforme veremos adiante. Por outro lado, deve-se refletir que, por mais decorativa que uma imagem possa ser ou pretender ser num determinado contexto, ela é sempre mais que isso, ou seja, sempre será passível de interpretação e de significados.

A segunda proposta foi a de Martinec e Salway (2005). Os autores estudam as relações mútuas entre imagem e texto, considerando o texto e a imagem como modos que interagem numa relação multimodal. Eles declaram que seu modelo é “um sistema geral de relações imagem-texto, que pode ser utilizado em situações em que a imagem serve o texto, o texto serve a imagem e ainda em situações

em que ambos são igualmente dependentes ou independentes.” (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 339).

A proposta de Martinec e Salway nos interessa nessa pesquisa, pois abrange antigas e novas mídias e combina o modelo sistêmico-funcional de Halliday (1994) para as questões textuais, assim como para relações imagem e texto (ancoragem, ilustração e relay) de Barthes (1977). Em síntese, Martinec e Salway propõem dois tipos de relações: (a) relações de status e (b) relações lógico-semânticas, considerando que há sempre mais de uma relação ocorrendo concomitantemente e que diferentes componentes do texto e da imagem podem ter diferentes relações entre si.

As relações de status entre imagem e texto, segundo os autores, são de dois tipos: (1) igual, quando o texto todo se relaciona de maneira proporcional com a imagem toda. Se, porém, ambos os modos são interdependentes ou modificam-se de maneira igual, então são classificados como complementares. Os dois modos podem, ainda, funcionar como dois processos separados, são então chamados de independentes. Vemos, portanto, que, como bem sintetiza Kornalijnslijper, a imagem pode servir como texto, o texto pode servir como imagem e ambos os modos podem ser complementares ou independentes.

Já na relação identificada como (2) desigual, ocorre a subordinação de um modo ao outro. Nesse caso, (1) a imagem é subordinada à (parte) do texto ou o (2) texto é subordinado à (parte) da imagem. Nesse caso, o elemento modificador é considerado dependente do elemento modificado.

No segundo tipo de relações proposto por Martinec e Salway, as chamadas relações lógico-semânticas, podem ser de dois tipos: expansão e projeção.

Na expansão, um modo pode expandir o outro de 3 formas: elaboração, extensão e amplificação. A elaboração pode se dar por meio de exposição ou exemplificação.

Já na relação lógico-semântica chamada projeção, um modo repete o que o outro comunica. Ela é mais comum, afirmam Martinec e Salway, em tirinhas e em textos acompanhados de diagramas, tais como trabalhos acadêmicos e textos didáticos. A projeção pode ser de dois tipos: locução (processo verbal) e ideia (processo mental).

Kornalijnslijper, ao testar esse modelo com os anotadores participantes de sua pesquisa, concluiu que ele é muito abstrato e geral e que sua aplicação se mostrou complicada. De fato, nossas reflexões a respeito da proposta de Martinec e Salway, realizadas em outra oportunidade (GOMES, 2009) e agora revistas

dentro do contexto de nossa pesquisa, corroboram o entendimento de que a proposta é minuciosa e com diferenças sutis entre as relações, o que se explica pela sua finalidade, que era elaborar uma taxonomia tão completa quanto possível das relações da dupla texto e imagem.

No caso das relações de status, elas também foram consideradas por Carney e Levin, embora sem ênfase nas diferenciações tipológicas, no que denominaram Função Representacional.

Quanto às relações lógico-semânticas, a expansão refere-se a uma informação mais elaborada, circunstancial, mostrada de forma diferente, com acréscimo de exemplos e alternativas. Ela se relaciona, com mais detalhes, às funções Organizacional, Representativa e Transformacional de Carney e Levin. Porém, tanto no modo verbal quanto no visual, identificar uma reelaboração, ou distinguir entre uma informação que estende ou circunstancia uma ideia, pode ser uma minúcia que, além de confundir o analista, em alguns casos, pode não ser significativa. Já na relação lógico-semântica nomeada projeção, no caso das tirinhas, sua identificação é clara, ou seja, ou a informação está num balão de conversa (locução, processo verbal), ou está num balão de pensamento (ideia, processo mental); nos diagramas, as diferenças ficariam entre ser o texto ou o diagrama mais genérico ou o texto fazer parte do diagrama intrinsecamente.

Há ainda um elemento complicador para a análise: é necessário que haja um elo coesivo entre os modos para que se possam identificar as relações e a coesão. Para o nosso caso, a projeção em quadrinhos e tirinhas pode ser uma categoria útil e não considerada em Carney e Levin.

Assim, da proposta de Martinec e Salway, levaremos as relações de *status* (igual e desigual) e as relações lógico-semânticas, unindo as 3 categorias numa só (elaboração, extensão e ampliação) e, nas relações de projeção, manteremos a distinção entre os processos mental e verbal sem, no entanto, nos ocupar da distinção entre o caráter mais ou menos genérico de cada modo na relação.

O modelo de Camargo baseia-se numa adaptação (“não uma subordinação rígida”, CAMARGO, 1998, p. 42) para o “plano de expressão visual” de teorias oriundas dos estudos linguísticos (plano de expressão verbal): funções da linguagem (JAKOBSON, 1969), estudos retóricos e conceitos de denotação e conotação (BALDICK, 1992; HAWTHORN, 1992 apud CAMARGO, 1998, p. 61), apoiado pela ideia de Eco (1991) de que a retórica verbal ocorre também no modo visual e, também, de alguma forma, semelhante ao que Kress e Van Leeuwen (1996) fizeram com a proposta da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday.

Camargo é escritor e ilustrador de livros infantis e seu trabalho tem um olhar para a literatura, coisa que pareceu nos faltar nos modelos de Carney e Levin e de Martinec e Salway, e, além disso, ele enxerga as relações imagem-texto do ponto de vista do ilustrador também. Não obstante isso, o autor propõe algumas relações que não foram contempladas nos dois modelos estudados acima.

Quanto às relações de sentido, Camargo introduz o conceito denominado por ele de coerência intersemiótica – conceito ampliado dos estudos textuais e de um dos elementos da textualidade, a coerência textual - como uma relação de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto¹⁵

A coerência intersemiótica, segundo o autor, “pode assumir as modalidades de convergência, desvio e contradição, ou seja, coerência propriamente dita, incoerência localizada e incoerência, respectivamente” (CAMARGO, 1998, p.75). A análise dessa coerência entre ilustração e texto significa “avaliar em que medida a ilustração *converge* para os significados do texto, deles se *desvia* ou os *contradiz*” (CAMARGO, 1998, p. 75). Em outras palavras, parece-nos um outro modo de se referir à coesão textual.

A ilustração, isto é, a imagem que acompanha o texto (imagem: fotografia, diagrama, desenho, pintura, colagem, gráfico, etc.), conforme sua definição, desempenharia¹⁶ onze funções. Além de enfeitar/ornar um texto, ela também poderia: representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, divertir, fazer humor (o autor alerta, porém, para o fato de que essa função se aproxima, de acordo com o contexto, das funções referencial, poética, expressiva e conativa), influenciar, referir-se à própria linguagem visual: quando traz um caráter metalinguístico à imagem (o autor lembra que essa função tem incidência em tirinhas, charges e quadrinhos, gêneros textuais muito presentes nos livros didáticos e em provas oficiais), referir-se ao próprio suporte das imagens: caso mais frequente em trabalhos de arte conceitual e pouco explorado na ilustração.

Além das onze funções acima, Camargo traz dos estudos retóricos as figuras: hipérbole, metáfora, metonímia e personificação¹⁷, por, segundo ele, possui-

¹⁵ A coerência, porém, como mostram os estudos textuais, não é um fenômeno exclusivo da materialidade do texto, mas ela depende e ocorre também no leitor, de como ele interpreta o texto.

¹⁶ O autor, em sua obra, utiliza o verbo nesse modo verbal.

¹⁷ Não faremos detalhamento das características dessas figuras por já serem suficientemente explicadas em manuais de língua portuguesa.

rem correspondentes similares no código visual e talvez, por isso mesmo, serem as mais frequentes naquele modo¹⁸.

O trabalho de Camargo suscita algumas considerações. Inicialmente, o (controverso) papel puramente ornamental da imagem é considerado por ele, assim como por Carney e Levin, enquanto Martinec e Salway nem a mencionam. As funções representar, simbolizar e descrever aproximam-se das funções representacional e decorativa de Carney e Levin, e esclarecem, em alguns aspectos, as relações organizacional, interpretativa e transformacional identificadas por eles. Do mesmo modo, elas se sobrepõem às relações de status e lógico-semânticas de Martinec e Salway, sem, no entanto, entrar nos detalhes quanto ao status (iguais, complementares ou independentes), ou às relações de expansão (elaboração, exposição, exemplificação, extensão e ampliação) identificados por esses autores.

As funções expressiva e estética de Camargo podem ser entendidas como refinamentos, talvez, das funções representacional e decorativa de Carney e Levin. Já as funções narração, lúdica, conativa, metalinguística, fática e a função de pontuação não são consideradas nas propostas dos demais autores, porém destacamos a função narrar, que é bastante presente em charges, tirinhas e quadrinhos e em ilustrações de livros infantis. Finalmente, é importante lembrar que, para Camargo, a análise da imagem ou da ilustração deve considerar ainda as oscilações dos significados denotativos e conotativos subjacentes aos pares imagem-texto e texto-imagem. Isso o aproxima da perspectiva discursivo-pragmática que considerará não apenas os contextos de produção e de recepção, mas também as intenções do autor e os efeitos que pretende causar no leitor.

Observe-se, porém, que, conforme mencionado no início deste trabalho, as interpretações teóricas estudadas não podem – ou talvez não almejem – esgotar todas as possibilidades de entendimento e de análise e, em grande parte dos casos, elas são engendradas tendo em vista alguma finalidade objetiva. No caso de Carney e Levin, a preocupação era com o papel das imagens em textos didáticos; Martinec e Salway propuseram um sistema geral de relações texto-imagem para os *old and new media*, enquanto Camargo objetivou utilizar seu modelo na análise de ilustrações de livros infantis. Dessa forma, reforçamos que nossa intenção não foi encontrar semelhanças e diferenças entre os modelos, mas, sim, estudar as diferentes perspectivas e, a partir delas, criar nosso próprio modelo que seja abrangente, porém não excessivamente detalhado e que gere poucas dúvidas aos usuários quanto às categorias de análise e seus limites.

¹⁸ O autor não menciona outras figuras.

PROPOSTA DO NOSSO MODELO TEÓRICO PARA ANÁLISE DAS RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM

Do que foi acima apresentado e discutido e, em vista dos nossos objetivos, utilizaremos o seguinte modelo para análise das relações texto-imagem ou das funções das imagens no texto ou vice-versa. Passemos às 9 funções:

1- Função decorativa: chamaremos de decorativa somente a pictorialização, ou seja, quando combinações de fonte, cor, tamanho, etc. for utilizada de forma a chamar a atenção de aspectos estéticos, porém, inevitavelmente, acrescentando uma ou mais camadas de sentido. Nesse sentido, o design ou diagramação de qualquer texto-imagem sempre considerará aspectos estéticos significativos. As imagens com função “puramente decorativa”, consideramos ser uma abstração teórica, já que todo signo traz consigo sentidos pretendidos ou não, mas que fazem parte do sentido global da mensagem.

2- Função representacional: quando as imagens mostrarem o texto, partes dele ou mais que ele. Carney e Levin estudaram apenas as relações da imagem no texto e nós ampliamos para as relações mútuas entre esses dois modos e os dois possíveis status, conforme propuseram Martinec e Salway: igual, com modos em relação complementar ou independente, e desigual, com a imagem subordinada à (parte) do texto ou o texto subordinado à (parte) da imagem, numa relação de subordinação e coordenação. As relações de status serão consideradas apenas em análises em que tal relação seja significativa. Em casos de textos predominantemente visuais, como a maioria dos infográficos, alguns tipos de memes e de remix, a relação de status tende a ganhar maior relevância.

A função representacional pode também revelar artifícios de construção de sentidos, tais como: brincadeira/jogo, volição/persuasão, espanto, horror, e tantos outros que possam conotar a partir dos contextos em que os modos forem utilizados.

Especial destaque para as representações simbólicas que sugerem significados sobrepostos, secundários, conotativos que não ganham um item em separado, uma vez que, de algum modo, as representações, como signos semióticos, são simbólicas.

3- Função narrativa: quando a imagem narrar uma história, uma cena, uma ação. Ela pressupõe a função representacional. Nesse caso particular, pode ocorrer o inverso, ou seja, o texto narrar e a imagem exercer outra função, não necessariamente narrativa.

4- Função extensiva: denominamos extensiva porque ela engloba as funções que estendem os significados do texto e da imagem na relação do par. Essa função faz um amálgama das funções organizacional e interpretativa de Carney e Levin com as relações lógico-semânticas de Martinec e Salway.

Vejam: na função organizacional, a imagem mostra a estrutura da informação do texto (ou vice-versa), enquanto na interpretativa, a informação é “difícil” de explicar em palavras. Nesses casos, englobamos gráficos estatísticos, informações passo a passo, infográficos, mapas, imagens de partículas atômicas, organismos microscópicos, etc. Essas possibilidades são entendidas, por Martinec e Salway, como relações lógico-semânticas de expansão, que podem ocorrer por exposição, exemplificação, extensão ou ampliação/aumento. A identificação dessas variáveis e pormenorizações vai depender das necessidades do analista.

Observe-se, porém, que o uso da imagem como facilitadora ou esclarecedora pode levar à falsa ideia de que a imagem (gráficos, tabelas, alguns signos e símbolos, etc.) seria esclarecedora em quaisquer contextos; na verdade, sua leitura demanda conhecimentos sobre o código imagético, que também é revestido de aspectos culturais.

5- Função mnemônica: quando a imagem é utilizada com função de auxiliar a memorização. Utilizada na mídia em geral, ela nos parece particularmente importante no contexto educacional, pois, de fato, sabemos que as imagens/ilustrações em livros didáticos, muitas vezes, pretendem facilitar a memorização de aspectos importantes do conteúdo.

6- Função conativa: quando o par texto-imagem procura influenciar o comportamento do leitor por alguma forma de persuasão ou normatização, como é o caso das imagens que promovem produtos associados a um determinado item ou imagens que despertam vontade de comprar ou de consumir algo, como um sorvete ou um refrigerante, por exemplo.

7- Função metalingüística: quando propõe um caráter metalingüístico à imagem. Mais comum em tirinhas, charges e quadrinhos.

8- Função fática: quando a mensagem se referir ao próprio suporte das imagens: pouco comum, mas pode ocorrer em tirinhas com reflexão sobre a escrita no papel ou digital, por exemplo.

9- Função de pontuação: função predominantemente verbal, mas que pode ser realizada por imagens quando estas sinalizarem início, meio ou fim do texto ou de suas partes, criando pausas ou destacando elementos, por exemplo em letras capitulares, vinhetas, ícones, sinais gráficos, etc.

Inserimos, em nosso modelo de análise, as figuras de linguagem elencadas por Camargo, cuja produtividade é extremamente alta: hipérbole, personificação, metáfora, e metonímia, e acrescentamos a ironia e o humor, que também são figuras, mas foram classificadas como funções por Camargo.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Com o modelo de análise pronto, um estudante participante do PIBIC, professor da Escola de Ensino fundamental Felizardo de Souza Lima, no município de Campo Alegre (AL), aplicou, em agosto de 2017, uma folha com três atividades elaboradas para (1) testar a funcionalidade do nosso modelo; e (2) fornecer indícios sobre as necessidades de ensino das relações imagem-texto a 19 estudantes dos 6º e 7º anos, com idades entre 11 a 14 anos. A atividade teve 1h 39 minutos de duração.

Os três textos propostos selecionados foram uma tirinha, uma propaganda de televisão e um infográfico sobre tatuagens. O tema da tirinha é a Lava-Jato, operação da Polícia Federal, muito comentada em toda mídia; a propaganda de aparelhos de televisão é recorrente no meio impresso, digital e mesmo nas lojas e shoppings. Tatuagem é um tema corriqueiro entre os adolescentes, de forma que esperávamos que os assuntos não fossem um elemento complicador para os testes e, dessa forma, os estudantes pudessem se concentrar nas relações entre texto e imagem.

Por problema de espaço, apresentamos, a seguir, apenas uma das atividades propostas, seguida de análise e comentários.

Enunciado das atividades:

Caro estudante: por favor, escreva no verso da folha o que compreendeu de cada texto-imagem abaixo, procurando explicar o que o ajudou a fazer sua leitura e a compreender (ou não compreender) cada um dos 3 exemplos, considerando o escrito e as imagens. Obrigado.

Atividade 1

Figura 1 - Seção Politicopatas, de 21/05/2017- Folha de São Paulo



Fonte: Seção Politicopatas. Disponível em: <https://bit.ly/35kPXMU> . Acesso em: 09 jul. 2019

O título da tirinha – que nem é muito evidente – é: “A justiça mostra suas garras”. Percebe-se que é título por ser escrito em letras digitais, diferenciando-se do caráter ligeiramente mais caligráfico dos textos dos dois quadrinhos que compõem a tirinha. Todas as palavras aparecem em caixa alta.

COMENTÁRIOS SOBRE AS RELAÇÕES IMAGEM-TEXTO

Embora se faça uma leitura da esquerda para a direita, o sentido da cena só pode ser compreendido a partir do sentido amplo, uma vez que mensagens verbais do primeiro quadrinho remetem a mensagens visuais no segundo e vice-versa. Dessa forma, Hulk é entendido como sendo um cachorro, pois a casinha tem seu nome e há um gato se refugiando no telhado dela. O homem sem cabeça sentado na “poltrona do papai” é o pai do garoto, pois é assim que este a ele se refere.

O aposto no primeiro quadrinho introduz o inusitado nome do gatinho: “Procurador da Lava Jato”. O título da tirinha: “A justiça mostra suas garras” – passa a fazer sentido, ao se observar que o gato estica uma pata com garras para o cachorro.

Embora o pai não tenha cabeça, ele fala!, e ao dizer “bem feito para aquele verme”, o filho interpreta como sendo o referente de “aquele verme” o gato “Procurador da Lava Jato”, ou seja, o pai expressa uma opinião desfavorável sobre a famosa operação da Polícia Federal que, na época, investigava crimes de corrup-

ção dentro da política. O garoto entendeu que o referente era o cachorro deles, pois este estava sendo acuado pelo “Procurador da Lava Jato” e pediu ao pai que não chamasse o cachorro de verme.

Observa-se nessa tirinha, não apenas uma, mas várias relações texto-imagem e todas elas apresentam alguma relação de status e de dependência entre si, pois, a rigor, todos os elementos verbais e não verbais da tirinha compõem uma unidade de sentido maior. Esse é nosso primeiro complicador não previsto em nenhuma das teorias estudadas, isto é, o fato de termos várias relações texto-imagem num único texto. Essa possibilidade nos traz outro problema: como identificar essas relações e quais critérios utilizar para decidir se todas devem ser analisadas. Selecionamos, aqui, 4 relações de sentido. Vamos à análise com base em nosso modelo:

COM RELAÇÃO À FUNÇÃO REPRESENTACIONAL

No geral, pode-se dizer que a parte visual mostra mais do que a parte verbal: tanto a figura do pai (sem cabeça), do filho, da sala, do quintal, da árvore e dos animais e seus tamanhos desproporcionais, nada disso é dito verbalmente. Assim, estamos diante de uma relação de status desigual, mas a avaliação da proporção de contribuição de cada modo, que remete à relação de subordinação e coordenação, é bastante subjetiva, como veremos, o que, em nosso caso, inviabilizará sua utilização no modelo. Observemos algumas relações mais particularmente.

Relação 1 - Status: o texto “O Hulk tá brigando com o gato do vizinho, o Procurador da Lava Jato!” tem status desigual ao da ilustração do segundo quadrinho, pois ele se refere a uma parte da imagem, a parte que é o foco da ação, esclarecendo, inclusive que o Hulk é um cachorro, mas o segundo quadrinho traz mais informações visuais além da briga: traz a árvore, a casinha do cachorro e cria a ideia do ambiente do quintal. Se considerarmos, porém, apenas a ação central, o status pode ser considerado igual. Mas, observe-se que, como dissemos, a subjetividade do julgamento dessas “desigualdades” se estende para noção de subordinação, pois, ao menos nesse exemplo, não é tão simples identificar a proporção de contribuição de cada modo e, portanto, qual é o modo subordinado, como querem Martinec e Salway.

Relação 2 - Status desigual: o texto “pai! Não chama o Hulk de verme” traz o vocativo do pai do menino, que está no primeiro quadrinho, onde os desenhos revelam mais que o pai do garoto; trazem o ambiente da sala e da situação de alienação do pai que, sem desviar-se da atenção à televisão, não se incomoda

com a briga do gato com o cachorro, nem com a operação Lava Jato, pois, aparentemente, já tem uma ideia formada a respeito.

Relação 3 - Status: a mensagem verbal “Bem feito para aquele verme” não tem relação com nenhuma imagem da tirinha. Essa é uma relação chamada independente do texto com a imagem, porém, paradoxalmente, é complementar, pois relaciona-se com o todo da tirinha e é o seu desfecho – que ocorre no primeiro quadrinho e não no segundo! –, abrindo uma brecha na teoria que considera ou independente, ou complementar. Essa frase relaciona-se com outras duas: “o Hulk tá brigando com o gato do vizinho, o Procurador da Lava Jato” e “Pai, não chama o Hulk de verme”, ambas exclusivamente verbais, aspecto não previsto nos trabalhos aqui estudados.

Quanto às relações lógico-semânticas, identificamos projeções por meio de processos verbais nos quatro textos (menos o nome do cachorro em sua casinha), pois os textos projetam a ação mostrada pelos desenhos. Caso especial, porém, é o da frase “Bem feito para aquele verme!”, que também tem a característica de projeção mental – é um desejo do tipo: “ele merece apanhar” ou algo assim, mas que funciona também como processo verbal, pois o garoto responde a esse comentário, embora esse desejo não tenha sido representado por nenhuma imagem na tirinha.

Inserimos, em nosso modelo, as representações simbólicas na Função Representativa. A tirinha em análise é rica em símbolos. Nessa função, ainda encontramos o humor, elemento típico das tirinhas, mesmo quando não engraçado, presente na ambiguidade da denominação de “verme” para o cão e para o gato, e a ironia. Com relação à Função Narrativa, o segundo quadrinho narra a briga do gato com o cachorro, que é traduzida verbalmente pelo garoto no primeiro quadrinho.

As demais funções do nosso modelo não foram identificadas nessa primeira atividade.

QUANTO ÀS FIGURAS DE LINGUAGEM

As figuras de linguagem concentram a maior carga de sentidos nessa tirinha. A função representativa simbólica, conotativa, perpassa todas as figuras. Inicialmente, a personificação: os animais ganham nomes. O cachorro grande, mas com atitude frágil, chama-se Hulk (aliás, Huck), super-herói dos quadrinhos conhecido pela sua força bruta; “Procurador da Lava Jato”, nome inusitado para um gato, mas que personifica o cargo de policial federal poderoso que está à

frente de grande operação de caça aos corruptos. Ambas as figuras e seus nomes representam simbolicamente a “eterna aversão ou animosidade” entre cão e gato, personificados como um super-herói grande e forte, porém, supostamente corrupto, perseguido pelo gato, fisicamente menor, porém astuto e com longas garras afiadas, representante da justiça. O segundo quadrinho mostra o gato acoessando o cachorro. Sobrepostas a essa figura estão a ironia do menor apavorar o maior, considerando que, normalmente, é o cachorro que espanta o gato e o humor decorrente dessa situação inusitada.

Uma imagem muito significativa, nessa tirinha, pela sobreposição de figuras e de significados é a do pai do garoto representado sem cabeça – temos uma metonímia – parte pelo todo. Essa ausência não deve ser tomada no sentido literal, mas no simbólico, isto é, de alguém que não tem cabeça é alguém que não pensa. É também uma elipse (supressão de um elemento) – se for possível classificar assim – pois a falta da cabeça do pai do menino é um recurso expressivo, porém, sua forma enfática, exagerada, a colocaria também como uma hipérbole. Essa ênfase, no entanto, ocorre apenas na parte imagética da tirinha, pois, verbalmente, ter um pai sem cabeça – literalmente – sentado na poltrona não incomoda o menino, assim como ter um pai alienado também não, já que o menino não parece atribuir nenhum sentido a mais aos nomes do cachorro e do gato. Também simbólicos são o olhar para o quintal do vizinho, ou seja, para fora, e o olhar para a televisão, “olhando para dentro”. A palavra “verme”, que se refere a um micro-organismo que geralmente é prejudicial à saúde, é dita pelo pai para significar alguém desprezível – o sujeito que é Procurador da Lava Jato – e é entendida pelo filho como nada mais que um micróbio, ou seja, literalmente.

Finalmente, observe-se que uma tirinha envolvendo, aparentemente, uma briga corriqueira de cão e gato simboliza, na verdade, muito mais que isso; é uma crítica política do pai do garoto à Operação Lava Jato, que se mostra (passivelmente) contrário a ela e revela também o posicionamento do autor JC, que critica o pai do menino, desenhando-o sem cabeça, ou seja, alguém que não pensa, como se dissesse “somente alguém que não pensa pode ser contra a Operação Lava Jato”.

ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

Os dezenove estudantes participantes entregaram suas folhas com as respostas. Listamos, abaixo, as respostas dos estudantes transcritas literalmente (algumas respostas estavam ilegíveis e foram descartadas), separadas por série (6^a

e 7^a). A seguir, apresentamos nossos comentários sobre a efetividade do modelo criado e nossas reflexões finais sobre o ensino das relações texto-imagem.

6^a ano¹⁹

1^a Atividade

- Hulk está correndo do gato, *pois comeu comida dele*
- O pai está procurando por *alguém que lave carro*
- Por que o cachorro tem medo do gato e *é legal (isso)*
- *O gato (é)que(se) chama o Hulk*
- *Não é para chamar o vizinho do lado*
- (o gato) *Comeu (a) comida do cachorro*

7^o ano

1^a Atividade

- *Engraçado* por que o gato (es)tá querendo pegar o cachorro e o cachorro está com medo e subiu na sua própria casa
- O pai chamou o cachorro de verme
- *Achei engraçado o Hulk estar correndo das garras do gato que significa justiça*
- *Engraçado* o pai do menino chamar o Hulk de verme
- Descreve mais ou menos a cena e diz que *o pai do menino é chato e feio que não tem cabeça* e o menino ama o cachorro dele
- *O homem (es)tá sem cabeça* e o cachorro está correndo do gato; *O menino pensou que estava brigando, mas estava correndo*
- O menino está em sua casa de *paredes verdes. O gato é do vizinho. O pai está dormindo. Seu filho está chamando o Hulk, o cachorro está em cima da casinha e o gato do lado. Engraçado.*
- *A menina* falou pai não chama o Hulk de verme

COMENTÁRIOS

Nossa análise é de ordem qualitativa. Interessava-nos, como foi explicado, averiguar a funcionalidade do modelo elaborado por nós a fim de podermos fazer ajustes e correções e, ao mesmo tempo, identificar quais relações imagem-texto

¹⁹ Os termos em itálico indicam destaque dado pelos analistas.

são identificadas pelos estudantes participantes, qual a importância dessa identificação e obter indícios das necessidades de ensino das relações imagem e texto.

Os estudantes apresentaram dificuldades sérias de leitura da parte verbal – houve falhas na compreensão, com troca de nomes e superinterpretação (recriação ou interpretação imaginativa). Além disso, eles leram as imagens apenas denotativamente, em seu sentido referencial primeiro e, o mais preocupante, de forma praticamente isolada, não construindo sentido dos enunciados verbais com as imagens, com exceção da briga do gato com o cachorro.

O termo “engraçado” foi utilizado várias vezes para se referir ao cachorro com medo do gato, acuado no telhado de sua casa. Curiosamente, os estudantes não mostraram reação ou atribuíram sentido à falta de cabeça no desenho do homem na poltrona. Apenas um estudante identificou que o nome do cachorro é Hulk. Ainda que se possa argumentar que a abordagem do tema na tirinha requiera um leitor mais maduro, chama-nos a atenção o fato de as relações imagem-texto praticamente passarem ao largo, ou seja, imagem e texto foram tomados separadamente e as poucas referências de um modo ao outro foram mal compreendidas, por exemplo, nas falas: *O gato (é) que (se) chama Hulk; O pai chamou o cachorro de verme.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso modelo parece ter dado conta das relações entre imagem e texto surgidas na atividade, embora, por não se tratar de um roteiro ou de um *checklist*, nem todas as funções foram encontradas e não puderam, portanto, ser averiguadas.

Por ordem de produtividade, poderíamos destacar, na Função Representacional, as relações de status, genericamente tratadas como igual e desigual. As subclassificações dessa (des)igualdade – complementar/independente - e a subsequente subordinação ou coordenação de um modo sobre o outro são bastante subjetivas e parecem não auxiliar na compreensão dos sentidos gerados nas relações. Uma relação identificada como independente pode, no mesmo contexto, mas em referência a outra imagem ou texto, ser considerada complementar. Isso nos mostra que, embora teoricamente as proposições sejam bem fundamentadas, na prática elas podem gerar confusões, como também apontou Kornalijnslipper.

As funções Decorativa, Narrativa e Extensiva foram utilizadas e pareceram suficientes. A utilização das figuras retóricas na análise mostrou-se também bastante produtiva e esclarecedora na análise da tirinha, o que confirma o que foi

dito acima sobre nenhuma teoria ou enfoque ser suficiente. A proposta de denominar Função Decorativa apenas a pictorialização pareceu acertada, pois evita a discussão da imagem “puramente decorativa”. A inserção da função simbólica na Função Representacional pareceu acertada, na medida em que permite identificar sentidos conotativos a partir dos denotativos referenciais. Essa constatação nos leva de volta ao trabalho inicial de Barthes citado no início deste texto.

Nosso maior problema talvez tenha sido como identificar e separar (ou não) as imagens e textos em partes inter-relacionadas, como ocorreu na tirinha, que foi dividida em quatro pares imagem-texto considerados mais significativos pelos analistas. Percebemos que a leitura de textos verbo-visuais deve, preferencialmente, ser feita holisticamente, pois, embora a parte verbal tenha o sentido da esquerda para a direita naturalizado, no caso da imagem, a leitura não é linear e a presença dos dois modos juntos pode exigir leitura com outros percursos. Talvez a abordagem *bottom-up* para o processamento do texto seja uma justificativa para o fato de os estudantes não terem lido a tirinha como um texto único, mas como dois textos que praticamente não se conversavam. Outra justificativa estaria relacionada à carência de ensino de leitura de textos verbo-visuais e à falta de conhecimento da linguagem visual, entre outras razões.

Quanto às aplicações pedagógicas do modelo, pudemos perceber que ele atendeu às nossas necessidades, mas já estão sendo realizados novos testes com estudantes de diferentes escolas e outros tipos de textos. De fato, é necessário considerar o lado da recepção também, para que possamos entender quais problemas advêm do modelo e quais resultam da formação precária dos estudantes e mesmo dos textos escolhidos. De qualquer modo, o que as respostas dos estudantes nos mostram é preocupante, pois percebemos que ainda persistem dificuldades de compreensão de textos verbais e que, tanto nestes quanto nos imagéticos, a leitura não ultrapassou os sentidos superficiais.

REFERÊNCIAS

A TERRA É PLANA. Direção de Daniel J. Clark. Netflix, 2018 (96 min.).

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ALMEIDA, Barbosa Lins de (org.) **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

ANDERSON, John R. **Aprendizagem e memória, uma abordagem integrada**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

ANDERSON, Susan. Over-the-top video. **Broadcast Engineering**, v. 1, p.1, 2010.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Pedro. **Pantera Negra**: primeiro super-herói negro, surgiu em HQ de 1962. Disponível em: <<https://bit.ly/33bkWd2>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ARAÚJO, Júlio C. Transmutação de gênero da web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2010.

ARAÚJO, Nukácia; HISSA, Débora. A webaula à luz da escrita colaborativa: reflexões sobre uma produção didático-digital. **Revista Intersecções**, 18. ed., ano 9, n.1, p. 187-202, 2016.

ARAÚJO, Nukácia; HISSA, Débora. Produção colaborativa de material educacional digital no gênero discursivo webaula. **Revista Estudos Linguísticos**, n. 10, p. 335-353, 2014.

ARROYO, Rosario. Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. **Revista de Investigación Educativa**, v. 31 n. 1, p. 167-184, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.148441>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ASINSTEN, Juan Carlos. **Producción de contenidos para Educación Virtual**. Biblioteca Virtual Educa. Publicación en línea, 2007, 179 p.

ASSIS, Machado 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, Isabel Cristina Michelin; NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos; OLIVEIRA, Vanusia Maria dos Santos. 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/10.5007/1984-8412.2016v13n3p/149>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs...* A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 73-92.

BAGNO, Marcos. Sotaque, identidade e ensino. **Blog Proinfo**. 2011. Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/sotaque-identidade-e-ensino.html>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Hacia una filosofia del acto ético**: de los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, José Roberto. Nem britânico, bem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. **Revista de Letras**, v. 30, n.1, p. 82-92, 2011.

BARBOSA, Severino Antônio M. **Redação**: escrever é desvendar o mundo. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BARTHES, Roland. Rhetoric of the image. **Image–Music–Text**. London: Fontana, 1977, p. 152-163.

BASTOS, Líliliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico. Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATEMAN, John A. **Text and image: a critical introduction to the verbal/visual divide**. 1. ed. London: Routledge, 2014.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BENICÁ, Mariana Marcon. Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 63-83, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2BC0bLQ>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise**. Chicago: Open Court Press, 1993.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. London: Routledge, 1987.

BOA SORTE, Paulo. Ambientes digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão-SE, v. 27, p. 121-140, jan.-jun. 2017.

BOA SORTE, Paulo. Memes da Internet em sala de aula. In: SCHNEIDER, Henrique Nou (org.). **Aprendendo com o outro no ciberespaço**: VIII Ciclo de Conferências TDIC & Educação. (no prelo).

BOA SORTE, Paulo. Remixes e expressão escrita em língua inglesa. In: JORDÃO, Clarissa; MARTINEZ, Juliana; MONTE MÓR, Walkyria. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 2018, p. 279-293.

BORBA, Valquíria Claudete Machado. Aquisição da linguagem, cognição, memória e aprendizagem. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 267-290, jul./dez. 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 181-196.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BRASIL. **LDB: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

BURWELL, Carter. The pedagogical potential of video remix: critical conversations about culture, creativity and copyright. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 57, n. 3, p. 205-213, 2013.

CÂMARA, José Aurélio da. **A produção textual no ensino fundamental: processo de retextualização com o gênero memórias.** 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CAMARGO, Luis Hellmeister de. **Ilustração do Livro Infantil.** Belo Horizonte: Editora Le, 1995.

CAMARGO, Luis Hellmeister de. **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles.** 1998. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Letras, Teoria da Literatura, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_723d7cc9f37d9d64e513e709ee6ca862>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.** Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/2513/mudam-se-os-tempos-mudam-se-as-vontades>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. **O uso de fanfictions nas aulas de língua portuguesa.** 2017. 276 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

CAMPS, Anna. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: CARVALHO, J. A. B. et al. (orgs.). **A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita.** Braga: UM – CIEd, p. 11-26, 2005.

CANALES, Ana Blanco. Redes sociales y variación sociolingüística. **Revista Española de Investigación Sociolingüística**, n. 91, p. 115-135, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2Mymo3v>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CARLINO, Paula. Revisión entre pares en la formación de posgrado. **Lectura y Vida**, v.2, n. 29, p. 20-31, 2008.

CARNEY, Russell N.; LEVIN, Joel R. Pictorial illustrations still improve students' learning from text. **Educational Psychology Review**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 5-26, jan. 2014. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1013176309260>>. Acesso em: 30 mar. 2016. DOI 10.1023/a:1013176309260

CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. 8. ed. Barcelona: Paidós, 2013.

CAZDEN, Courtney et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, Spring 1996.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina A. Dias. **Português: linguagens 8º ano**. 9. ed. São Paulo: Atual Editora, 2018.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. **Langue française**, n. 38, Paris: Larousse, 1978, p. 7-41.

CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. **O uso do fanfiction nas aulas de produção textual no ensino médio**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COMPARATO, Luiz Felipe Loureiro. **Roteiro**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Language Education and Multiliteracies. *In: MAY, Stephen (org). **Encyclopedia of language and education***, Springer, v. 1, 2008, p. 195-211.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *In: HAWKINS, Margaret R. (org.). **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives***. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

CORMIER, Dave. Rhizomatic Education: Community as Curriculum. **Innovate: Journal of Online Education**, North Carolina, v. 5, n. 4, p.1-6, abr. 2008. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/104239/>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar: Professor leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DIAS, Anair Valência Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola***. São Paulo: Parábola, 2012, p. 75-94.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola***. São Paulo: Parábola, 2012, p. 95-122.

DIENSTBACH, Dalby. **Metaforicidade nos gêneros discursivos**: a natureza das metáforas e a sua relação com os tipos de discurso. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3689/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUQUE, Paulo Henrique; COSTA, Marcos Antônio. **Linguística cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal: EdUFRN, 2012.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**: introdução à pesquisa semiológica. Trad. Pérola de Carvalho. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Estudos, 6).

ESPINOZA, Norelkys; MORALES, Oscar Alberto. El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. **Lectura y vida**: Revista latinoamericana de lectura, v. 26, n. 1, p. 26-37, 2005.

EZENWABASIL, 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-aprendem/>>. Acesso em 29 mai. 2019.

FACHIN, Patrícia. Teenagers: da informação ao conhecimento. Entrevista com Zilda Knoploch. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, mai. 2011, ed. 361. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao361.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

FANFIC OBSESSION. **Fanfic Obsession**, 2018. Página inicial. Disponível em: <<http://fanficobsession.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FANFICS BRASIL. **Fanfics Brasil**, 2019. Página inicial. Disponível em: <<https://fanfics.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRARI, Luciana de Oliveira. Letramento crítico na disciplina fonética e fonologia em língua inglesa: desconstruindo e reconstruindo conceitos. In: JORDÃO, Clarissa; MARTINEZ, Juliana; MONTE MÓR, Walkyria. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 2018, p. 135-150.

FERRARI, Pollyana (org.). **Fluido, Fluxo: reflexões sobre imagens voláteis, gênero, pós-verdade, fake news e consumo neste tempo de espirais fluidas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FERREIRA, Filipe Mantovani. **Analogia e argumentação no debate parlamentar: o caso da criminalização da LGBTfobia**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2MCIyBu>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FLOWER, Linda; HAYES, John. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, n. 32, 1981a, p. 365- 387.

FLOWER, Linda; HAYES, John. Plans that guide the composing process. *In*: FREDRIKSEN, Carl; DOMINIC, Joseph (orgs.). **Writing: The nature, development, and teaching of written communication**, vol. 2. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981b, p. 39-58.

FLOWER, Linda; HAYES, John. The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. **College Composition and Communication**, n. 31, 1980a, p. 21-32.

FLOWER, Linda; HAYES, John. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. *In*: GREGG, Lee; STEINBERG, Erwin (orgs.). **Cognitive processes in writing**. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980b, p. 31-50.

FORCEVILLE, Charles. **A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor**, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2GKagbY>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: Interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-72.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 31, p. 73-83, 2006. Edição especial.

GAFFURI, Carolina Vanelli; GOMES ZANETTI, Rogério. A linguagem fotográfica no cinema. **Publicações online**. Pós-Graduação do Centro Universitário, FASUL, 2016.

GALLEGO, José Luis; MENDÍAS, Ana María. ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. **Revista de investigación en Educación**, n. 10, p. 47-61, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2KovblM>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso para saber escrever bem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCÍA, José Alejos. Identidad y alteridad en Bajtín. **Acta Poética**, v. 27, n. 1, p. 45-61, 2006.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderley **Portos de passagem: linguagem, trabalho e ensino**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GNL - Grupo Nova Londres. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

GOMES, Luiz Fernando. **Relações imagem-texto em textos Didáticos para EaD: Um exercício de ressignificação**. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2YF-qzks>. Acesso em: 30 jun. 2016.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Argumentação e perspectivização conceptual: possibilidades teórico-analíticas. *In*: VITALE, Maria Alejandra et al. (orgs.). **Anais do IV Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (IV SEDiAr)**. Ilhéus: Editus- Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, p. 922-934, 2018. Disponível em: <<http://sedi-ar.com/pdf/ActasIVSEDiAr.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Metáforas pictóricas e multimodais em campanhas contra a dengue no Brasil. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes et al. (orgs.). **Anais do III Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (III SEDiAr)**. Ilhéus: Editus- Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, p. 3860-3870, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2FI6Oyh>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ZELIC, Helena Capriglione. Relacionar-se é investir: ideologia, cognição e metáfora no discurso sobre relacionamento em revistas femininas para o público adolescente. *In*: NASCIMENTO, Lucas; MEDEIROS, Breno Wilson Leite (orgs.). **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: heranças, métodos, objetos**. Saarbrücken: Novas Edições

Acadêmicas, 2016, v. 1, p. 64-91. Disponível em: <<https://bit.ly/2yzaZrV>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GONZÁLEZ, Rosario Arroyo; SALVADOR, Francisco Mata. Proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. **Revista de Educación**, n. 336, p. 353-376, 2005.

GONZÁLEZ, Rosario Arroyo. Desarrollo intercultural de la composición escrita. **Revista Educación Inclusiva**, v. 2, n 1. p. 103-121, 2009.

GORNICK, Vivian. **Escribir narrativa personal**. Espanha: Paidós, 2003.

GUNDÍN, Olga Arias; SÁNCHEZ, Jesús Nicacio García. El papel de la revisión en los modelos de escritura. **Aula abierta**, n. 88, p. 37-51, 2006.

HALLIDAY, Michael A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HOLLIDAY, Adrian. Native-speakerism. **ELT Journal**, v. 60, n. 4, p. 385–387, 2006.

HOLLIDAY, Adrian. **The struggle to teach English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, John; HOLMES, Janet (orgs.). **Sociolinguistics**. New York: Penguin, 1972, p. 269-93. Disponível em: <<https://bit.ly/2LY7Ydn>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2017** – Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em: <<https://bit.ly/2T12T4G>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix e Universidade de São Paulo, 1969.

JANKS, Hilary. **Doing critical literacies: texts and activities for students and teachers**. NYC: Routledge, 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagens**. Campinas: Papirus, 1999.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

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: 04 jul. 2019.

KACHRU, Braj. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry (orgs). **English in the world: teaching and learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

KAMINSKI, Valéria Raquel. Animação no ensino fundamental: *stop motion*. Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, 3, ENREFAEB Sul, 2. **Artigos**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2010.

KATZMAN, Rubén. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista Cepal**, Cidade do México, n. 75, p.171-189, 01 dez. 2001. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10782>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-314.

KIRSCHNER, Paul A.; BRUYCKERE, Pedro de. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education**, vol. 67, p. 135-142, out. 2017.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. (orgs.). **Significados e ressignificação do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

KNOBEL, Michelle; LANKSHEAR, Collin. Remix: The art and craft of endless hybridization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 52, n. 1, p. 22–34, 2007.

KOBAYASHI, Sergio Mikio. **Entre o meme e a campanha**: representação e ação na cultura digital. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28022019-133545/publico/2018_SergioMikioKobayashi_VCorr.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

KORNALIJNSLIJPER, D. S. **A study of three models for image-text relations**. 2007. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.407.871>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética. Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. *In*: DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 111-137.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Hodder Education, 2001.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972, p. 354-396.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-413, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. Disponível em: <<https://bit.ly/2YFCrif>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O *chat* quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em *chats* educacionais. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 2000.

LESSIG, Lawrence. **Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy**. New York: The Penguin Press, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5040/9781849662505>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

LOPES, Carlos Renato. Em busca do gênero lenda urbana. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 2, p. 373-393, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n2/09.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008.

LOPES, Carlos Renato. **Lendas urbanas na internet: entre a ordem do discurso e o acontecimento enunciativo**. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-04122007-102908/pt-br.php>>. Acesso em: 06 out. 2017.

LUKE, Allan. Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 43, n. 5, p. 448–461, 2000.

MACIEL, Ruberval; TAKAKI, Nara. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. *In*: JESUS, Daniel; MACIEL, Ruberval. (orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Pontes, 2015, p. 53-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARSH, Emily E.; WHITE, Marilyn Domas. A taxonomy of relationships between images and text. **Journal Of Documentation**, v. 59, n. 6, p.647-672, dez. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/00220410310506303>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, [s.l.], v. 4, n. 3, p.337-371, 1 out. 2005. SAGE Publications. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1470357205055928>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MARTINS, Cinthya da Silva; ARAÚJO, Nukácia Meire Silva. A prática de revisão orientada em dissertações de mestrado: as sugestões do revisor-leitor, as

estratégias do revisor-autor. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 257-287, 2012.

MARTINS, Waleska Rodrigues de Matos Oliveira. 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.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, Carolyn Handler. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 1984. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00335638409383686>>.

MILLER, Carolyn Handler. **Digital storytelling**. Oxford, UK: Elsevier, 2004.

MORAES, Vinícius de. **Soneto de separação**. Disponível em: <<http://www.viniusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-de-separacao>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MORAIS, Argus Romero Abreu. **O pensamento inatingível: discurso, cognição e metáforas emergentes distribuídas**. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 49-68, 2019. Dis-

ponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v19n1/1984-6398-rbla-19-01-49.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

NONATO, Sandoval. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. **Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso**, v. 38, p. 222-239, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2MFfh9p>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a ciberescrita, as imagens e a EaD. **Educação online**. 2. ed. São Paulo, p. 107-136, 2006.

NYAH! FANFICTION. **Nyah! Fanfiction**, 2019. Página inicial. Disponível em: <<https://fanfiction.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

O'TOOLE, Michael. **The Language of Displayed Art**. Leicester: Fairleigh Dickinson U. Press, 1994.

OLIVEIRA, Flávio Gomes de. **Vida de Boneco**: Um filme para pensar a respeito do uso de bonecos em produções audiovisuais. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, Flávio Gomes de. **Panorama e proposições da animação stop motion**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira. **Usando textos na sala de aula**: tipos e gêneros textuais. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia M.A.M.; SANTOS, Ivoneide B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

ORTEGA, José Luis Gallego. La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. **Bordón. Revista de pedagogía**, v. 60, n. 2, p. 63-76, 2008.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração nativos digitais. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PELIZARO, Maria Helena dos Santos. **A escrita do gênero narrativa autobiográfica**: uma intervenção pedagógica com alunos da educação de jovens e adultos em situação de reclusão. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PENIDO, Anna. **BNCC na prática**: Aprenda tudo sobre as Competências Gerais. 2019. Disponível em: <<https://bncc.novaescola.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

PÉREZ, María Nélica. Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. **Revista Signos**, v. 43, n. 72, p. 125-152, 2010.

PEROSA, Teresa. **O império da pós-verdade**. 2017. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/mundo/noticia/2017/04/o-imperio-da-pos-verdade.html>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

POERSCH, José Marcelino. O paradigma simbólico é demasiadamente rígido para explicar determinados problemas de aquisição linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 33, n. 2, 1998.

POERSCH, José Marcelino; ROSSA Adriana Angelim. **Processamento da linguagem e conexionalismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gomez. **Aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, NCB University Press, vol. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20 Natives,%20Digital%20 Immigrants%20-%20 Part1.pdf>>. Acesso 15 jun. 2019.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives**: Partnering for real learning. California: Corwin Press, 2010.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!”**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010.

PRENSKY, 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-03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em 01 set. 2019.

PROVA DE CONCEITO. GSuite 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.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “World English” and the latin analogy: where we get it wrong. **English Today**, Cambridge, v. 25, p. 25-51, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “World English” or “World Englishes”? Does it make any difference. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, p. 374-391, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Language issue in the 21st century and the centuries ahead: an exercise in crystal-ball gazing. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n.1, p. 1-17, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of “world English” and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de narratologia**. Coimbra: Almedina, 2002.

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.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Fita Verde no Cabelo** - Meus primeiros contos. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Rodrigues. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 53-59, jul./set. 2009.

ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma conexionista. *In*: ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Ricardo (orgs.). **Rumo à psicolinguística conexionista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 15-30.

ROZA, Edleide Santos; MENEZES, Ângela Maria de Araújo. Objeto de aprendizagem: de leitor a autor – uma proposta pedagógica para a criação de minicontos multimodais. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 105-123, jan./abr. 2019.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SÁNCHEZ, Alfonso B. Escritura colaborativa en línea un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. **Revista Iberoamericana de educación a distancia – RIED**, v. 12, n. 2, p. 33-55, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. (Como eu ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SANTANA, Ranyelle et al. **A vida é mesmo assim...** Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=rInFzacouWA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SANTOS, Lúcia de Fátima; LIMA, Antonio Carlos Santos. **Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa**. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2GGYfUA>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SARACENI, Mario. **World Englishes: a critical analysis**. London: Bloomsbury, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina – caderno de campo: estratégias para construir uma organização que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SEVERIANO, Vinicius. **Mais de 1 bilhão de horas de vídeos são assistidas no YouTube diariamente**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2z9gtKJ>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

SHIFMAN, Limor et al. “It gets better”: Internet memes and the construction of collective identity. **New media and society**, v. 18, n.8, p. 1698-1714, 2016.

SHIFMAN, Limor. **Memes in a Digital Culture**. Cambridge: The MIT Press, 2014.

SHIFMAN, Limor. Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 18, p. 362-377, 2013.

SILVA, Francisco Geoci. **For The Win (FTW)!** Contribuições de um serious game para o ensino-aprendizagem de argumentação. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Leilane Ramos da. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. *In*: SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita: Diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, p. 13-29.

SILVESTRE, Carminda. Literacia Multidimodal. *In*: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

SMITH, Stacy; CHOUETI, Marc; PIEPER, Katherine. **Inequality in 800 popular films: examining portrayals of gender, race/ ethnicity, LGBT, and disability from 2007-2015**. California: Annenberg, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista eletrônica Bioéticos**, Centro Universitário São Camilo, n. 3, v. 1, p. 121-126. 2009. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso: 14 mai. 2018.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini. **A trama do Texto e da imagem: um jogo de espelhos.** São Paulo, Annablume, 2010.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea.** 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://artistasgauchos.com.br/marcelospalding/arquivos/dissertacao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SPIRIT. **Spirit Fanfics e Histórias,** 2019. Página inicial. Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

STEEN, Gerard. The contemporary theory of metaphor – now new and improved! **Review of Cognitive Linguistics,** v. 9, n. 1, p. 26-64, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/337Mdx9>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

STEIN, Thais. **Choque de Cultura.** 2019. Disponível em: <www.dicionariopopular.com/choque-de-cultura>. Acesso em: 29 jun. 2019.

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.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** São Paulo: Pontes, 1988.

TINOCO, Glícia M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.** 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Crítica de la crítica**. Trad. José Sánchez Lecuna. Barcelona: Paidós, 1991.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOSENBERGER, Catherine. Homosexuality at the online Hogwarts: Harry Potter slash fanfiction. **Children's Literature**, v. 36, n.1, p. 185-207, 2008.

TREVORS, Gregory J. et al. Identity and Epistemic Emotions During Knowledge Revision: A Potential Account for the Backfire Effect. **Discourse Processes**, 53:5-6, p. 339-370, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. **Handbook of visual analysis**. London: Sage Publications, 2001.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction** [recurso eletrônico]: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VEEN, Wim.; VRAKKING, Bem. Homo Zappiens: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VENDRAMINI, Even. **Orange is the new black e as questões sociais que passam despercebidas aos nossos olhos**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/31gSzIW>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

VEREZA, Solange C. “Metáfora é que nem...”: cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2GLbovO>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VEREZA, Solange C. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 3, p. 487-506, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2KeJzOG>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VEREZA, Solange C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, p. 199-212, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2LXOfdV>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VIANNA, Carolina A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (orgs.). **Significados e ressignificação do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

VIEIRA, Íuta Lerche. Leitura na internet: mudanças no perfil leitor e desafios escolares. *In*: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 246-269.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind and Society**: The development of higher mental processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WIDDOWSON, Henry. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 377-88, 1994.

WILEY, David 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.

XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thaís Marini. Revisitando o conceito de provérbio. Juiz de Fora: **VEREDAS ON-LINE – ATEMÁTICA**, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2yxzfdY>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

YATES, Simeon J. Computer-mediated communication. The future of the letter? *In*: BARTON, David; HALL, Nigel (orgs.) **Letter writing as a social practice**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

YUS, Francisco. Multimodality in memes. A cyberpragmatic approach. *In*: BOU-FRANCH, Patricia; BLITVICH, Pilar Garcés-Conejos. **Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions**. London: Palgrave Macmillan, p. 105–131, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-92663-6>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. 1. ed., 1. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZACCHI, Vanderlei José. Neoliberalism, applied linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**, v. 69, n.1, p. 161-172, 2016.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZOCCHIO, Marcelo; BALLARDIN, Everton. **Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Alcântara 98
Almeida 251
Alves (Lynn) 172
Alves, Maria da Penha Casado 10, 16, 57
Amorim 227
Anderson (John R.) 126
Anderson (Susan) 218
Araújo (Júlio C.) 78
Araújo (Nukácia Meire Silva) 167, 168, 175, 182
Araújo, Nukácia Meire Silva 11, 16, 165
Arroyo 172
Asinsten 181
Azevedo 134

Azevedo, Aluísio 238

Azevedo, Isabel Cristina Michelan 10, 15, 93

Azzari 123, 135, 36, 150, 151

B

Bagno 220, 222

Bakhtin 58, 60, 61, 70, 76, 97, 101, 110, 111, 119, 125, 134, 138, 139, 140, 143, 149, 168, 173, 174, 178, 186, 191

Bakhtin (Círculo de) 59, 63, 76, 94, 196

Baldick 254

Balogh 100

Ballardin 54

Barbosa (Jacqueline Peixoto) 61

Barbosa (José Roberto) 220
Barthes 251, 253, 266
Bastos (Liliana Cabral) 115
Bateman 249, 251
Bazerman 78, 168
Benicá 101
Bereiter 171
Berge 23, 24
Boa Sorte 213, 216, 223
Boa Sorte, Paulo 11, 16, 211
Borba 124
Braga 128
Brait 59
Brasil 32, 91, 127, 132, 133, 139, 148, 153, 162, 163, 192, 200, 202, 204, 207
Bruyckere 24
Burwell 223

C

Camargo 5, 252, 254, 255, 256, 259
Camargo, Luis 251, 252
Camões 129
Campos 148, 151, 152, 153, 163
Camps 172
Canales 179
Carlino 172, 176
Carney 5, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258
Cassany 172
Cazden 166
Cereja 88
Charolles 177

Choueiti 215
Clemente 151
Cook 23, 24
Cope 192, 197, 213
Cormier 229, 230
Coscarelli 136, 152
Crespo 192
Custódio 123, 135, 136, 150, 151

D

Dewey 195
Dias (Anair Valência Martins) 132, 133, 134, 150
Dias, Elizangela 10, 14, 20
Dienstbach 32, 34, 38
Dionísio 125, 130, 136, 137
Dolz 128, 129, 134, 149, 158, 159, 162
Dudeney 148, 157, 158
Duque 131

E

Eco 254
Ellis 61
Espinoza 172
Ezenwabasili 20, 21, 22

F

Fachin 21
Fava 20
Ferrari (Lilian) 54
Ferrari, L.O. 211, 222, 223
Ferrari, P. 191, 193

Ferreira 47
Fiorin 97
Flower 171
Forceville 32, 39, 44, 54, 55
Forceville, Chales 39
Freire 199
Fritzen 227

G

Gabriel 129, 132
Gaffuri 101
Gallego 172
Gancho 66, 67
Garcez 70, 71, 175
Garcia 104, 106
Gasser 127, 128, 136
Geraldi 68
Gomes Zanetti 101
Gomes 253
Gomes, Luiz Fernando 11, 12, 15, 226, 249
Gonçalves-Segundo 32, 34, 36
Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto 10, 15, 16, 17, 31
González 171, 178, 184
Gundín 172

H

Halliday 253, 254
Hawthorn 254
Hayes 171
Hissa 167, 168, 175

Hissa, Débora Liberato Arruda 11, 14, 165
Hockly 148, 157, 158
Holliday 212, 221
Hymes 181

I

Isola-Lanzoni, Gabriel 10, 15, 31

J

Jakobson 254
Janks 212, 213, 214, 218
Jenkins 9, 226, 231, 232, 233, 246
Jenkins, Henry 230
Jewitt 251
Johnson 5, 32, 34
Joly 251
Jouve 137
Junges 25

K

Kachru 223
Kalantzis 192, 197, 213
Kaminski 98, 99
Katzman, Rubén 236
Kenski 23
Kincheloe 228
Kirschner 24
Kleiman 126, 191, 192, 197, 198, 199, 201
Knobel 216
Kobayashi 46, 48, 50

Kornalijnslijper 251, 252, 253, 265
Kozulin 95
Kress 233, 246, 251, 254

L

Labov 103, 104, 106
Lajolo 129, 143
Lakoff 5, 32, 34
Lankshear 216
Leal 150
Leite 63
lemke 131
Lessig 50
Levin 5, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258
Lévy 80, 231
Lima, Thaís 206
Linden 250
Lopes 61, 62, 63
Luke 213

M

Machado de Assis 134
Maciel 216
Marcuschi 77, 78, 79, 80, 82, 87, 148, 149, 152
Marsh 251, 252
Martin 101
Martinec 5, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261
Martins (Cinthya da Silva) 134

Martins (Waleska Rodrigues de Matos Oliveira) 182
Matos, Fabiana Santos de Sousa 10, 14, 93
Mclaren 228
Medviédev 78
Mendías 172
Menezes 139, 144
Menezes, Ângela Maria de Araújo 11, 13, 123
Miller 77, 78, 79, 95
Moraes 139, 142
Morais 36
Morales 172
Moura 98
Munhoz, Renata Ferreira 10, 16, 75, 87

N

Nascimento 134
Nonato 31
Novais 136
Noverraz 134, 159, 162

O

Oliveira (Flávio Gomes de) 99, 100, 107
Oliveira (Maria do Socorro) 196, 197, 198
Oliveira (Vanusia Maria dos Santos) 134
Ortega 172

P

Palfrey 127, 128, 136
Passarelli 94, 95, 137, 144
Pegrum 148, 157, 158
Penido 83
Pereira, Andréa da Silva 11, 13, 225
Pérez 172
Perosa 191
Pieper 215
Pietroforte 251
Poersch 124
Pozo 192
Prensky 5, 19, 20, 23, 24, 199, 208
Prensky, Marc 19, 24

R

Rajagopalan 211, 212, 220, 221, 223
Rikhye 23, 24
Rojo 58, 61, 64, 94, 96, 98, 102, 126,
128, 130, 131, 137, 148, 154, 155, 156,
157, 192, 197, 199, 213
Rojo, Roxane 7
Rosa, Guimarães 5, 134
Rosa, João Guimarães 5
Rossa (Adriana Angelim) 124, 125
Rossa (Carlos Rodrigues) 124
Roza 139, 144
Roza, Edleide 11, 14, 123
Ruiz 182

S

Salvador 172

Salway 5, 250, 251, 252, 253, 254, 255,
256, 257, 258, 261
Sánchez (Alfonso B.) 172
Sánchez (Jesús Nicacio García) 172
Santaella 251
Santana, Aline Canuto de Abreu 10, 13
Santana (Ranyelle) 135
Santos, Erisvaldo Silva 11, 14, 147
Santos (Ivoneide B. A.) 196, 197, 198
Saraceni 211
Scardamalia 171
Schneuwly 128, 129, 134, 149, 158, 159,
162
Senge 86
Severiano 216
Shifman 48, 216, 223
Silva (Francisco Geoci) 198
Silva, Francisco Geoci 11, 14, 189
Silva (Leilane Ramos da) 144
Silva, Valdison Ribeiro da 10, 17, 57
Silvestre 142
Sito 192, 197, 198, 199
Smith 215
Soares 81, 82
Soares, Magda 82, 153
Sobral 178, 179, 186
Souza 251
Spalding 134
Steen 32
Stein 217
Strecker, Heidi 10, 15, 19
Strecker (Márian) 21

Street 148, 154

Succi 51

X

Xatara 51

T

Takaki 216

Tfouni 81, 82

Tinoco 196, 197, 198

Tinoco, Glícia Azevedo 11, 15, 189

Todorov 174

Tomasello 132

Tosenberger 223

Trevors 194, 195, 201

Tripp 96

Y

Yates 82

Yus 46, 48, 50

Z

Zacchi 223

Zacharias 157

Zelic 32, 34, 36

Zocchio 54

V

Van Leeuwen 233, 246, 251, 254

Vargas 147, 148, 150, 151, 152

Veen 20, 26

Vendramini 219

Vereza 32, 34, 36

Vianna 88, 192

Vieira 129

Volóchinov 58, 59, 62, 63, 94, 107, 191

Vrakking 20, 26

Vygotsky 95

W

Weiss, Winola 10, 17, 31

White 251, 252

Widdowson 212

Wiley 139