
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 conexionista, 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.

