



GEANNE DOS SANTOS CABRAL COE

**O USO DA REALIDADE AUMENTADA E DA
RETEXTUALIZAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS
DE RECEPÇÃO, CIRCULAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

**LAVRAS – MG
2019**

GEANNE DOS SANTOS CABRAL COE

**O USO DA REALIDADE AUMENTADA E DA RETEXTUALIZAÇÃO:
RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE RECEPÇÃO, CIRCULAÇÃO E PRODUÇÃO
DE TEXTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

**LAVRAS – MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Coe, Geanne dos Santos Cabral.

O uso da realidade aumentada e da retextualização:
ressignificação dos processos de recepção, circulação e produção de
textos / Geanne dos Santos Cabral Coe. - 2019.

133 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Multiletramentos. 2. Realidade Aumentada. 3. Produção de
textos. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

GEANNE DOS SANTOS CABRAL COE

**O USO DA REALIDADE AUMENTADA E DA RETEXTUALIZAÇÃO:
RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE RECEPÇÃO, CIRCULAÇÃO E PRODUÇÃO
DE TEXTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 10//06/2019

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA
Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira - UFLA
Profa. Dra. Anair Valênia Martins – UFG

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

**LAVRAS – MG
2019**

Dedico esta vitória à minha família, meu maior bem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o coautor desta dissertação. Com certeza, Ele esteve ao meu lado em toda a construção desta pesquisa, inspirando o caminho certo a seguir.

À Universidade Federal de Lavras, por tornar viável meu acesso ao Mestrado.

À minha admirável orientadora Prof.^a Dr.^a Helena Maria Ferreira, por sua dedicação, paciência e incentivo. Sempre atenciosa e solícita, sua disposição em orientar, mesmo em meio a tantas atividades em que sempre está inserida é um exemplo a ser seguido por qualquer orientador e/ou orientando.

À minha mãe e irmãs, minha base, a quem devo tudo o que sou. Deus me honrou ao me oferecer a oportunidade de fazer parte de uma família com mulheres tão fortes e dignas.

Ao meu esposo Marcos Coe, porque sempre acreditou em mim e cuidou de tudo para que eu pudesse me dedicar plenamente aos estudos. Sua força e apoio foram meu sustento em todo o tempo.

Aos meus filhos, que mesmo na distância, sempre me apoiaram. A fala orgulhosa de terem uma mãe cursando Mestrado foi sempre meu bálsamo em meio aos desafios do curso.

Aos meus amados alunos do ensino médio de 2018, que contribuíram de forma tão positiva para minha pesquisa. Marcaram minha história para sempre.

Ao colégio Fadminas, na pessoa do Prof. Luís Daniel, diretor geral, que disponibilizou setores do colégio e todo o espaço de que eu necessitava para me auxiliar e tornar minha pesquisa um sucesso.

Muito obrigada!

“A fim de exercer a devida influência, o professor deve ter perfeito domínio sobre si mesmo, e seu próprio coração deve estar cheio de amor para com os alunos – amor que se manifestará em sua expressão, nas palavras e nos atos. Ele precisa ter firmeza de caráter, e então poderá moldar a mente dos alunos, da mesma maneira que instruir nas ciências.”

Ellen White

RESUMO
O USO DA REALIDADE AUMENTADA E DA RETEXTUALIZAÇÃO:
RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE RECEPÇÃO, CIRCULAÇÃO E PRODUÇÃO DE
TEXTOS

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação teve como objeto de estudo o trabalho com produção de texto. Nesse sentido, buscou-se investir esforços para uma ressignificação no tratamento dado a essa prática linguística no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, foram articulados os processos de retextualização e o recurso da Realidade Aumentada. Partiu-se da hipótese de que essa articulação poderia fornecer subsídios para os processos de recepção, circulação e produção de textos. Desse modo, o objetivo do presente trabalho foi analisar as peculiaridades dos processos de recepção, de circulação e produção de textos efetivados por meio da retextualização e socializados por meio da Realidade Aumentada. Assim, para a efetivação do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa teórica sobre a trajetória do ensino da produção de texto ao longo dos anos, sob a perspectiva dos autores Rojo e Cordeiro (2011), Geraldi (2003), Antunes (2003), Guedes (2009), Bunzen (2007), entre outros. Foram apresentados conceitos fundamentais para o trabalho com gêneros digitais em sala de aula, tais como multiletramentos, multimodalidade, multissemioses, discutidos por Dionísio e Vasconcelos (2013), Ribeiro (2017), Rojo e Barbosa (2017) e Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013). Esta pesquisa contou com a coleta de dados a partir de atividades de produção de texto, propostas a alunos de ensino médio. Vários autores destacam que a tendência de um ensino de produção de texto na escola ainda se pauta em uma concepção tradicional, que pode ser redimensionada a partir da proposição de atividades que considerem as condições de recepção, circulação e de produção de textos. Desse modo, a prática da retextualização aliada à Realidade Aumentada possibilita uma motivação para a produção de textos, além de propiciar efetiva recepção e circulação dos textos produzidos. A combinação desses três elementos pode representar um avanço para o tratamento dado à produção de textos na escola, uma vez que tais elementos – recepção, circulação e produção de textos - são abordados de forma dissociada, o que inviabiliza o reconhecimento do sujeito-leitor/autor, dos diferentes suportes textuais, do funcionamento das múltiplas linguagens. Os dados desta pesquisa foram obtidos mediante a realização de atividades de retextualização e o uso da Realidade Aumentada, propostas a alunos do ensino médio de uma escola na zona rural da cidade de Lavras, interior de Minas Gerais e demonstraram o potencial a ser explorado na produção de texto em uma perspectiva das multissemioses.

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; multissemioses; Realidade Aumentada; produção de textos.

ABSTRACT

THE USE OF INCREASED REALITY AND RETEXTUALIZATION: SIGNIFICANCE OF PROCEDURES FOR RECEPTION, MOVEMENT AND PRODUCTION OF TEXTS

The research developed in this dissertation had as object of study the work with text production. In this sense, it was sought to invest efforts for a re-signification in the treatment given to this linguistic practice in the teaching-learning process. For this, the processes of retextualization and the resource of the Augmented Reality were articulated. It was hypothesized that this articulation could provide subsidies for the processes of reception, circulation and production of texts. Thus, the objective of the present work was to analyze the peculiarities of the processes of reception, circulation and production of texts effectuated through retextualization and socialized through Augmented Reality. Thus, for the purpose of accomplishing the proposed objective, a theoretical research was carried out on the trajectory of the teaching of text production over the years, from the perspective of the authors Red and Cordeiro (2011), Geraldi (2003), Antunes (2003), Guedes (2009), Bunzen (2007), among others. The main concepts for the work with digital genres in the classroom, such as multiletrations, multimodality, multisemioses, discussed by Dionísio and Vasconcelos (2013), Ribeiro (2017), Rojo e Barbosa (2017) and Kleiman, Cenicerros and Tinoco (2013). This research counted on the data collection from activities of text production, proposals to high school students. Several authors point out that the tendency of a text production teaching in the school is still based on a traditional conception, which can be restructured from the proposition of activities that consider the conditions of reception, circulation and production of texts. In this way, the practice of retextualization allied to Augmented Reality allows a motivation for the production of texts, in addition to providing effective reception and circulation of the texts produced. The combination of these three elements may represent an advance for the treatment of text production in school, since such elements - reception, circulation and production of texts - are approached in a dissociated way, which makes it impossible to recognize the subject / reader / author, of the different textual supports, of the operation of the multiple languages. The data of this research were obtained by means of retextualization activities and the use of Augmented Reality, proposed to high school students of a school in the rural area of the city of Lavras, in the interior of Minas Gerais, and demonstrated the potential to be explored in the production from a multisymnia perspective.

KEY WORDS: multiletramentos; multissessions; Augmented Reality; production of texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de ampulheta em Realidade Aumentada.....	37
Figura 2 - Imagem em Realidade Aumentada.....	38
Figura 3 - Cena do filme “Operação: fábrica abandonada”.....	50
Figura 4 - Marcador da Realidade Aumentada para o romance policial.....	53
Figura 5 - Meme sem movimento elaborado por alunos do 3º ano do ensino médio, participantes da pesquisa.....	59
Figura 6 - Meme sem movimento elaborado por alunos do 3º ano do ensino médio, participantes da pesquisa.....	59
Figura 7 - Meme sem movimento retirado da internet.....	60
Figura 8 - Atividade de interpretação com meme em Realidade Aumentada.....	64
Figura 9 - Atividade de interpretação com meme em Realidade Aumentada.....	64
Figura 10 - Moça ficar sem sutiã.....	66
Figura 11 - Moça não ir ao médico de mulheres.....	66
Figura 12 - Moça não usava calça comprida.....	67
Figura 13 - Moça não usava escarlate na roupa de baixo.....	67
Figura 14 - Moça não sorri para estranhos.....	68
Figura 15 - Moça não servia para quase nada.....	68
Figura 16 - Moça não fica na janela à noite.....	68
Figura 17 - Indicação de fim.....	68
Figura 18 - Exercício de interpretação com gif em Realidade Aumentada.....	73
Figura 19 - Exercício de interpretação com gif em Realidade Aumentada.....	73
Figura 20 - Retextualização da canção “Era uma vez”.....	77
Figura 21 - Aula sobre Realidade Aumentada.....	79
Figura 22 - Aula sobre Realidade Aumentada.....	79
Figura 23 - Alunos aprendendo a acrescentar o recurso da Realidade Aumentada.....	80
Figura 24 - Alunos aprendendo a acrescentar o recurso da Realidade Aumentada.....	80
Figura 25 - Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.....	81
Figura 26 - Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.....	81
Figura 27 - Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.....	81
Figura 28 - Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.....	81
Figura 29 - Marcador 1 – tirinha em Realidade Aumentada.....	82
Figura 30 - Marcador 2 – Coliseu em Realidade Aumentada.....	82
Figura 31 - Marcador 3 – símbolo em Realidade Aumentada.....	82

Figura 32 - Marcador 4 – poema em Realidade Aumentada.....	82
Figura 33 - Marcador 5 – gif em Realidade Aumentada.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divisão dos capítulos que constituem a pesquisa.....	43
Quadro 2: Gêneros retextualizados em vídeos.....	46
Quadro 3: Planejamento de atividade de retextualização em vídeo.....	47
Quadro 4: Potencialidades dos memes.....	57
Quadro 5: Planejamento de atividade de retextualização em meme.....	62
Quadro 6: Planejamento de atividade de retextualização utilizando o gênero gif.....	70
Quadro 7: Planejamento de atividade de retextualização do gênero letra de música.....	75

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	A TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA..	17
2	OS MULTILETRAMENTOS E A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	22
3	RETEXTUALIZAÇÃO: UMA PRODUÇÃO EM PRODUÇÃO.....	27
3.1	A relevância da retextualização como atividade escolar.....	34
4	REALIDADE AUMENTADA: INTERAÇÃO ENTRE O REAL E O VIRTUAL.....	35
5	METODOLOGIA.....	40
6	EXPERIÊNCIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO E O USO DA REALIDADE AUMENTADA.....	44
6.1	Atividade 1 - Da escrita para o vídeo: um passeio entre textos multimodais.....	44
6.1.1	Romance na tela.....	49
6.1.2	O recurso da Realidade Aumentada em uma proposta de atividade com vídeo.....	52
6.2	Atividade 2 - A produção de texto na palma da mão: memes na sala de aula.....	54
6.2.1	Análise de memes produzidos por alunos de ensino médio.....	57
6.2.2	O recurso da Realidade Aumentada em uma proposta de atividade com meme.....	63
6.3	Atividade 3 - O trabalho com as semioses: a retextualização utilizando gif.....	65
6.3.1	O recurso da Realidade Aumentada em uma proposta de atividade utilizando gif.....	71
6.4	Atividade 4 – Retextualização do gênero a canção.....	73
6.5	Atividades de retextualização com uso do recurso da Realidade Aumentada no gênero caça ao tesouro.....	78
7	REFLEXÕES: PERCURSO FORMATIVO, CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS PARA GÊNEROS DIGITAIS E O USO DA REALIDADE AUMENTADA.....	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	93
	ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

Por se constituir como um sujeito social, o homem produz textos nos diversos momentos de sua vida cotidiana. Em função das diferentes demandas sociais, os textos assumem configurações e funções diferenciadas, que são determinadas pelas multiplicidades semióticas e culturais. Sendo assim, diante da diversidade de textos, que circulam na sociedade da informação, é relevante problematizar as questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem das práticas linguísticas, mais notadamente, da produção de textos, com vistas a possibilitar a inserção dos sujeitos-alunos nas diferentes situações de interação.

Apesar dos diferentes recursos e modos constitutivos do processo de produção de texto na contemporaneidade, o que se observa recorrentemente, no ambiente escolar da educação básica, é o encaminhamento de atividades em que a produção é tomada como treino para o ingresso em ensino superior. Nesse contexto, as habilidades linguístico-discursivas relacionadas aos multiletramentos que poderiam ser exploradas a partir do incentivo a produções de textos multissemióticos são praticamente ignoradas, em função da primazia atribuída ao texto verbal escrito.

Assim, na condição de professora de língua portuguesa na educação básica, tenho problematizado a minha atuação profissional. No início de minha prática docente, a correção que eu fazia da produção de textos dos meus alunos era para mim um exercício de caça erros. A caneta vermelha em punho era um instrumento que demonstrava meu domínio e superioridade, sem considerar a tristeza ou sensação de vergonha daqueles meninos e meninas ao ver tantas correções que manchavam seus textos escritos com tanto capricho. No começo, eu os advertia, a fim de que percebessem, a partir da correção, como eram fracos e precisavam melhorar. Mesmo que eu não usasse o termo “fraco” diretamente, estava dito nas entrelinhas.

Mas o tempo foi passando e fui percebendo como cresciam em qualidade, mas, acima de tudo, como eram criativos. E aquilo começou a me incomodar: “Por que ninguém além de mim leria aquele(s) texto(s)”?

Eu tentava amenizar esse anonimato, solicitando a alguns alunos que lessem seu texto em sala ou expunha os trabalhos em um mural; mas mesmo assim ainda eram poucos os que ouviam ou liam textos que, a meu ver, mereciam um processo de discussão que pudesse favorecer novas aprendizagens e terem uma circulação mais ampla, para que a atividade de produção cumprisse uma função social mais efetiva.

Nessa busca por viabilizar a circulação mais ampla, no ano de 2010, conseguimos lançar na escola o livro “Histórias de FADconta”, fazendo alusão à instituição FADMINAS,

onde trabalho. Para que pudesse haver o maior número de participantes, dividimos os alunos em grupos de quatro ou cinco componentes. Os gêneros eram variados, de acordo com a escolha do grupo: poema, letra de música, texto teatral, crônica, ficção científica, conto, fábula, entre outros. No primeiro bimestre, houve a escrita em sala. No segundo, houve a reescrita – com as correções necessárias. Até a capa foi criada pelos alunos. Durante as férias, os textos foram para a gráfica. No terceiro bimestre, houve a noite de autógrafos, uma programação lindíssima e eles estavam radiantes, por serem efetivamente autores, venderam livros, autografaram e apresentaram suas histórias. Nos dias que se seguiram, era encantador ver os alunos lendo o livro que continha sua história e as histórias de colegas que faziam parte do seu cotidiano.

Foi um ano atípico. Logo retornei a realidade da atividade tradicional da produção de texto, pois os concursos de vestibulares e ENEM exigem regras que precisam ser seguidas como padrão de conhecimento para aprovação. E, imersos nesse cotidiano, raramente esses textos foram lidos por alguém além de mim.

É fato que os processos seletivos para graduação passam pela produção de texto, incentivando uma competição acirrada com o objetivo de alcançar uma vaga na instituição (pública ou privada) pretendida, o que obriga as escolas a oferecer técnicas mais tradicionais de produção textual.

Conquanto essa preocupação de ensinar na escola a estrutura do texto tenha enriquecido a escrita e possibilitado um domínio maior da produção textual, Rojo e Cordeiro (2011) fazem uma crítica dessa “produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades do texto” (p.10). Nessa perspectiva, a criatividade do aluno se limita à escrita, não é explorado o campo das semioses, como imagens, sons, gestos ou cor.

Então, é interessante questionar: com que propósito, senão comprovar que domina a técnica, um aluno se põe a redigir um texto, que terá pouquíssimos leitores? Não há dúvidas de que para a produção textual o autor precisa de conhecimento e criatividade; porém, quanto mais do aspecto criativo, inovador e de informação poderia ser explorado se um texto não se limitasse a uma folha entregue ao professor para simples avaliação?

Bunzen (2007) confirma que, nas últimas décadas, o ensino de produção de texto escrito tem sido formal e sistemático, inclusive, com professores específicos para o ensino de redação, de leitura, de gramática e de literatura, como se fossem disciplinas isoladas. Um professor de produção de texto é responsável por “ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações” (p. 139).

Entretanto, segundo Pimenta e Santana (2007), nossa sociedade está mudando, novos suportes e novos recursos semióticos passam a integrar o cotidiano social.

Até recentemente, a pedagogia do letramento era um projeto cuidadosamente restrito; restrito a formas de linguagem monolíngues, monoculturais e monomodais orientadas por regras. Vivemos numa era de imagens visuais. Nas sociedades pós-modernas, a maioria das pessoas passa seu tempo vendo telas de TV, telas de computadores gráficos digitais, ilustrações (muito presentes hoje na mídia impressa e nos livros didáticos) e outros tipos de apresentações visuais (p. 152).

De acordo com as autoras, com tanta tecnologia nos rodeando todo tempo, deixamos de ocupar o espaço do “mono” e partimos para os “multi”. São múltiplos os letramentos em que estamos inseridos e um (letramento) auxilia o outro para dar sentido àquilo que é produzido. Por isso, é importante incentivar produções textuais que explorem, além da escrita, as tecnologias, possibilitando ampliar os multiletramentos dos alunos da educação básica.

Outro aspecto importante presente nesta pesquisa é o que Lévy (2007) chama de inteligência coletiva. O autor ressalta que todo indivíduo possui algum tipo de inteligência, sendo assim, quando há trabalho coletivo, há troca de conhecimento e contribuição entre os membros da equipe, possibilitando um resultado positivo. Lévy (2007) ressalta também que as tecnologias digitais de informação viabilizam para que o ciberespaço torne-se “o espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes (...)” (p. 29). Assim, além das trocas de informação de maneira pessoal, a tendência atual do uso das tecnologias tem proporcionado o compartilhamento de conhecimento de modo mais abrangente, além de oferecer um espaço comum por meio do qual os indivíduos podem se comunicar.

Pensando nas perspectivas apontadas acima, busquei outros caminhos para incentivar a produção de textos na escola. Foi elaborado um projeto de intervenção, não só a partir de novas criações, mas também, com retextualizações¹. Foram produções retextualizadas em vídeo, em meme, em gif, em conto, em caça ao tesouro, em quadrinhos e em notícia. Mas essas produções contaram também com o uso da tecnologia, explorando a Realidade Aumentada.

Todas as retextualizações foram elaboradas por alunos do ensino médio, sendo os vídeos e os memes pelos alunos do terceiro ano; os gifs, por alunos do primeiro ano; e caça ao tesouro, por alunos do segundo ano. Embora tenham sido produzidos vários trabalhos em cada

¹ Apenas algumas retextualizações serão objeto de estudo deste trabalho.

um desses gêneros, para material desta pesquisa, apenas uma experiência de cada gênero citado é analisada no corpus do trabalho.

Assim, a pesquisa em questão tem como objeto de estudo as multissemioses na produção de texto e a retextualização com o uso do recurso da Realidade Aumentada. Nessa direção, considerando as demandas sociais que exigem a interação com textos que conjugam diferentes linguagens, elegeu-se o seguinte problema: Em que medida a retextualização de gêneros escritos para os gêneros digitais e a socialização por meio da Realidade Aumentada podem favorecer um redimensionamento da atividade de recepção, circulação e produção de textos?

Os textos produzidos em ambiente escolar, em geral, são avaliados quanto à concordância, à regência, à ortografia, à coesão, à coerência, à paragrafação e à estrutura, o que inviabiliza a valorização de aspectos como as multissemioses, o processo autoral, a criatividade etc.

Sendo assim, a motivação para a seleção desse tema se deu a partir da constatação da necessidade da inserção da tecnologia como recurso para a dinamização dos processos de produção de texto na escola. É possível utilizar a Realidade Aumentada em atividades de produção de texto e retextualização, enriquecendo o ambiente real com elementos virtuais reproduzidos via computador.

Rajo (2009, 2012) considera que, nas práticas de linguagem contemporânea, os novos gêneros discursivos estão cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, assim também como há novas formas de produzir, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos e vídeos permitem com mais facilidade a produção e disponibilidade de textos multissemióticos nos ambientes virtuais.

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as possibilidades metodológicas trazidas pela retextualização de gêneros escritos para gêneros digitais e do recurso da Realidade Aumentada para o trabalho com a produção de textos multissemióticos em sala de aula. Para tal, foram estabelecidos objetivos específicos: a) Elaborar, aplicar e analisar atividades didáticas que utilizam o recurso da Realidade Aumentada como proposta de trabalho com textos em aulas de língua portuguesa; b) Analisar o processo de inserção de práticas multissemióticas no trabalho com retextualização; c) Analisar os mecanismos que estimulam o potencial criativo de autor existente no aluno por meio do trabalho com produção textual e multiletramentos.

De acordo com os propósitos estabelecidos para este trabalho, a pesquisa empreendida caracteriza por três tipos: é bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica

contou com uma investigação teórica sobre as questões basilares que fundamentam a discussão proposta nesta investigação: produção de textos, multiletramentos, realidade aumentada. A pesquisa de campo se deu mediante a proposição de atividades a alunos do ensino médio que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. A pesquisa documental foi composta por análise de textos produzidos por alunos de ensino médio, diário de campo, fotos e coleta de depoimentos.

Esta dissertação foi organizada na seguinte sequência: o primeiro capítulo apresenta a trajetória da produção de texto na escola ao longo da história; o segundo capítulo fala sobre os multiletramentos e a produção de texto na escola contemporânea; o capítulo terceiro trata da retextualização e sua relevância como atividade escolar; o quarto capítulo explica o recurso da Realidade Aumentada e sua interação no ambiente escolar; a metodologia está descrita no capítulo quinto, assim como os programas Zappar e UniteAR, utilizados nas atividades práticas deste trabalho com Realidade Aumentada; o sexto capítulo relata quatro atividades de retextualização com aplicação do recurso da Realidade Aumentada, para turmas do ensino médio, avaliação e discussão dos resultados de produção; o capítulo sétimo apresenta algumas reflexões quanto à formação docente; e, por fim, estão as considerações finais desta pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa possa trazer contribuições para uma reflexão acerca da produção de textos em sala de aula e, também, para provocações para o processo de formação de professores, uma vez que o exercício de produzir um texto é uma prática social que possibilita a constituição de sujeitos mais críticos e criativos.

1 A TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Considerando que todo processo de interação se efetiva por meio de textos, Geraldini (2003), um dos precursores de uma linha interacionista para o ensino de língua portuguesa, entendeu a produção textual como ponto de chegada (ou partida) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, pois, para ele é no texto que a língua se revela em sua totalidade.

Nesse contexto, Dionísio e Vasconcelos (2013) reiteram a afirmação supracitada, explicando que

Nossos pensamentos e interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais (p.19).

Buscando esclarecer a articulação entre gênero e texto, Silveira (2005, p. 39) explica que os gêneros são textos. A autora destaca o posicionamento de Kress (1993, p. 36) de que “a linguagem sempre acontece em forma de texto; e como texto, ela inevitavelmente ocorre numa determinada forma genérica. Essa forma genérica emerge da ação dos sujeitos sociais em determinadas ações sociais”. A autora ainda ressalta que “os gêneros aparecem praticamente em todas as esferas da atividade humana em que os discursos ocorrem, de maneira reiterada e historicamente consolidadas, ‘estabilizadas’, dentro de uma determinada cultura” (p.39). Assim, todo o processo de comunicação/interação é permeado por gêneros textuais que apresentam organização/funcionamento de acordo com as situações de uso da linguagem. Desse modo, as práticas educativas, voltadas para o ensino de línguas, constituem como práticas de linguagem e devem, nesse contexto, tomar os gêneros como objeto de ensino (BRASIL, 1998).

Esclarecida a expressão gênero textual e demonstrada a relevância dos gêneros textuais/discursivos para a instauração de práticas educativas assentadas em princípios que permitam uma articulação com o cotidiano social, direciona-se a discussão para a questão da produção textual. Para Rojo e Cordeiro (2011, p. 8), “a produção textual se concretiza como suporte para desenvolver a habilidade de leitura e redação”. No entanto, propiciar momentos de produção de textos não é suficiente para a aquisição e para o aperfeiçoamento de habilidades e competências relacionadas à construção de textos. Na contemporaneidade, a produção de textos não se restringe à modalidade escrita e, muitas vezes, não se configura como uma atividade individualizada. Os textos que circulam socialmente são constituídos por diferentes semioses e são produzidos de modo interativo, que coloca em questão a própria questão da autoria.

Para Knobel e Lankshear (2007), aprender a produzir tipos particulares de textos pressupõe imersão nas práticas sociais, de modo que os participantes possam refletir sobre tais textos, construir atitudes e valores sobre eles e interagir com eles de alguma maneira, uma vez que os textos são elementos integrais de momentos vividos, conversados, encenados, de práticas, crenças carregadas de valor, que circulam em condições específicas, em momentos específicos e em lugares específicos.

Nessa direção, é relevante pontuar que a assunção de um ponto de vista que situe a produção textual em uma perspectiva social demanda um redimensionamento das práticas educativas, uma vez que existe ainda uma forte tendência para adoção de práticas de escolarização de textos desvinculados dos processos de circulação e de recepção, bem como a

primazia da linguagem verbal escrita em papel, em detrimento de outras modalidades e de outros suportes.

A produção de texto está intrinsecamente relacionada à concepção de linguagem. Para Fernandes (2004, p. 2), vários autores destacam as influências das concepções de língua/linguagem na atuação do professor.

Travaglia (1997) destaca que a concepção de linguagem e a de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Geraldí (1997a) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao para que ensinamos o que ensinamos. Os estudos mostram, ainda, que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Essa questão é alarmante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o que, como e para que se ensina.

Embora os professores tenham conhecimentos básicos e possuam habilidades para agir de modo coerente nas situações do cotidiano da sala de aula, o ensino de línguas teoricamente orientado poderá implicar opções metodológicas para realizar e estruturar o ensino do Português em sala de aula de modo mais profícuo.

Nesse contexto, considera-se que uma retomada do percurso histórico das tendências de ensino poderá iluminar a compreensão acerca do tratamento dado à produção de textos pela escola

Segundo Bunzen Jr. (2007), no final do século XVIII até meados do século XX, o ensino da língua (os signos) se limitava à cobrança das regras (por meio da memorização) e da leitura, deixando de lado a importância de escrever. Nesse contexto, o texto produzido em sala de aula era designado *composição* e era construído com o objetivo de embasar a gramática, explorando um vocabulário que revelasse competência intelectual. As “composições” ensinadas na escola pertenciam às disciplinas de retórica, poética e literatura nacional. Era por meio da linguagem (uso dos signos para produção de sentidos) que se organizava a expressão do pensamento. O interesse principal dessas composições era analisar o processo de raciocínio utilizado em sua construção e não a finalidade de se pensar o texto. Logo, era um texto construído para apresentar domínio da língua culta e tomava como base a imitação de trechos de autores consagrados, apresentados como modelos.

Para Guedes (2012, p. 88), essa fase pode ser denominada de “era da composição”.

A palavra composição, usada para designar textos escritos na escola, [...] vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal. Interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é ensinado.

Nessa perspectiva, Rojo (2009) pontua que essa postura sustenta a crença de que escrever seria um dom e de que, em decorrência disso, a ênfase seria o ensino das questões formais, uma vez que a proficiência na tarefa de escrita era restrita a minoria seleta de indivíduos.

Por volta de 1950/1970, surgiram os estudos sobre a escrita numa perspectiva intitulada pelos teóricos de “era da redação” (GUEDES, 2012). Bunzen Jr. (2007) considera que a criatividade passa a ser incentivada, porém o processo de estímulo de escrita ainda parte de leituras, a fim de mostrar o exemplo a ser seguido. Os objetivos, os procedimentos didáticos e a formulação de métodos para o ensino de língua materna sofrem alterações significativas. Passou-se então a se preocupar com objetivos que tornassem a redação prática e útil, isto é, o aluno passou a ser reconhecido como aquele que irá emitir e receber mensagens, será ensinado a utilizar e compreender códigos diversos – verbais e não-verbais. Assim, as redações produzidas pelos alunos passam a ser classificadas como “atos de comunicação e expressão”.

Complementando o exposto, Pinton e Gonçalves (2012) consideram que essa fase ainda trazia resquícios da fase anterior em que a escrita era vista como resultado da apropriação das normas gramaticais, com a diferença de ser vista como resultado de um momento criativo, baseado nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação, com ênfase nas estruturas desses tipos. Tais tipos eram apresentados linearmente, assumindo a perspectiva de um ensino prescritivo e normativo.

A partir de 1980/1990 e, de modo mais incisivo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, diante da constatação de que o ensino de regras textuais e gramaticais não fornecia ferramentas para uma prática de produção de textos satisfatória, o texto passa a ser o centro do ensino. Assim, essa prática linguística passa a ser denominada de produção de texto, em que é comparada às ações de cultivar a terra, consertar sapatos, dar aulas. Trata-se de uma atividade, não de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana. (GUEDES, 2012). Assim, a concepção de língua que fundamenta essa perspectiva é vista como uma forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores.

Desse modo, é relevante que os alunos entendam que a escolha do repertório de possibilidades textuais deve ser feita de acordo com as demandas das interações sociais. Assim,

Diferentemente de um aluno que escreve uma mera redação, um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos, situando-os dentro de um gênero com sua estrutura estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir sócio-comunicativos específicos. É aquele sujeito-produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua, que compreenda o mundo discursivo e as possibilidades de expressão de acordo com a variedade de gêneros textuais que esse mundo discursivo possibilita, levando-se em consideração não só o produto da interação – os textos e seus mecanismos de textualização – mas todo o processo de enunciação que sustenta as atividades de linguagem dentro das diversas instituições sociais. (BALTAR, 2003, p.3)

No entanto, essa concepção de natureza social e interativa da linguagem não tem produzido efeitos substanciais nas salas de aula, uma vez que as atividades de produção de textos ainda apresentam resquícios de abordagens tradicionais. Nesse contexto, embora haja um reconhecimento dessas questões por parte dos professores, ainda existe uma tendência em se ignorar a dinamicidade da linguagem. Para Castaldo (2009), essa tendência tem propiciado a propagação de uma crença por parte do aluno de que a “interação verbal deve ser rigidamente concretizada em formatos definidos por imperiosas leis de formação dos diversos gêneros do discurso”. Nesse sentido, observa-se que são criados moldes que devem formatar o que se quer expressar. “Emerge o desejo de se demonstrar, de se demarcar o saber-fazer. Apaga-se o “eu” que deseja exteriorizar com identidade e atingir o “outro”. Aparece, então, uma escrita sem voz própria, pouco fluente, desarticulada, truncada. Desaparece a criação. Amarra-se a palavra.” (p.40).

Segundo Geraldi (2003), uma produção de textos que implica a dimensão social da linguagem deve contemplar: 1) Ter o que dizer – Não é trazer para a escola o que ela (a escola) diz, mas, sim, o que ela não sabe: experiências individuais e seus significados no contato com outros; 2) Razões para dizer – É necessária uma motivação interna para a realização do trabalho. Ter um motivo para construí-lo; 3) Definição de interlocutores – Ao considerar os diversos níveis de uso da linguagem, incentivar produções com destino a interlocutores reais ou possíveis; 4) A escolha de estratégias – São decididas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz.

Antunes (2003) corrobora a posição de Geraldi (2003) quando afirma que a escrita é uma atividade interativa, isto é, conta com a participação de interlocutores. Segundo a autora, “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem

leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (p. 47). Além disso, a produção de textos na escola não pode estar desvinculada de sua função social, “pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo” (p. 48).

Um aspecto que deve ser destacado é que devido ao surgimento das novas tecnologias digitais um texto não se resume mais a palavras. A fim de interagir com os interlocutores, o sujeito-produtor de um texto pode utilizar diversos letramentos presentes em seu cotidiano, como som, imagem, cor, entre tantos outros. Dudeney; Hockly; Pegrum (2016) argumentam que o mercado de trabalho pós-industrial exige um domínio dos letramentos digitais a fim de que o empregado esteja ambientado com a sociedade e a economia ao seu redor. Assim, para ter condições de enfrentar esses desafios, a escola deve propiciar aos estudantes espaços em que desenvolvam suas habilidades de comunicação por meio dessas tecnologias emergentes (p.17).

Desse modo, reitera-se que o panorama histórico que situa o lugar da atividade de escrita na tradição escolar tem sofrido avanços substanciais no que diz respeito às concepções, no entanto, é possível conjecturar uma dissociação entre os redimensionamentos teóricos e os processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, considera-se que a produção de textos em uma perspectiva dos multiletramentos parece ser um prognóstico de uma nova fase, em que diferentes semioses participam da textualidade das produções sígnicas, demandando uma reconfiguração dos cursos de formação de professores e das práticas didático-pedagógicas. O próximo capítulo ressaltará sobre multiletramentos e como se tem configurada a produção de texto na escola contemporânea.

2 OS MULTILETRAMENTOS E A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Devido aos constantes debates sobre questões de como trabalhar a língua portuguesa no século XXI, mudanças estão em andamento e entende-se que os cidadãos estão, recorrentemente, inseridos em um contexto de múltiplas linguagens, o que, por sua vez, demanda novos (multi)letramentos. Dias (2016) reitera que, devido às novas tecnologias de informação e comunicação presentes na sociedade, tem sido essencial incorporar novas práticas de letramento, que não se restringem a práticas canônicas, isto é, apenas palavras em uma folha. As mídias digitais alcançaram a realidade escolar, trazendo textos em áudio, cores,

links. Diante dessa mudança, a autora explica que para entender esses novos textos presentes no cotidiano, são necessários “a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita², conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo, a noção de letramentos para multiletramentos” (p.95).

Para se entender o conceito de multiletramentos, considera-se relevante considerar a questão do suporte textual. Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), o suporte – lugar físico ou virtual onde o texto está materializado - determina as modalidades textuais no formato de imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia, etc. As autoras utilizam o termo “recursos semióticos” para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais - visuais, auditiva, olfativa, etc. (p. 20 e 21). Assim, um texto na modalidade música pode ter como semiose o volume, o ritmo, a ausência ou presença de letra, de acordo com a intenção proposta.

Na perspectiva de Rojo (2016), o conceito de multiletramentos “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 de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13).

A cultura a que a autora se refere não é a distinção entre culto e inculto, mas sim o conhecimento que se tem do mundo em volta e que permite envolver o erudito e o popular. Quanto à multiplicidade semiótica, a autora ressalta os recursos tecnológicos utilizados em textos, explorando cor, diagramação, fonte entre outros.

Diante da diversidade de recursos digitais, as atividades de leitura e de produção textuais estão se tornando mais complexas, nossos suportes textuais estão mais evoluídos ou diversificados, o que exige, conseqüentemente, uma reorganização de hábitos mentais e práticas de leitura e escrita (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Essa reorganização está intrinsecamente relacionada às habilidades dos sujeitos em receber e produzir textos multissemióticos, o que demanda a percepção dos múltiplos recursos constitutivos dos textos e de suas potencialidades para o processo de construção de sentidos. Nessa direção, Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 69) pontuam que

com a disseminação das tecnologias, os gêneros discursivos foram reconfigurados, assumindo novos formatos estruturais e novas formas de organização. Desse modo, os textos conjugam modalidades (fala, escrita, imagens) e semioses (cores, sons, diagramação, planos, movimentos etc.), demandando do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações sígnicas que participam do processo de produção dos sentidos. Assim, identificar os elementos que concorrem para a progressão temática em textos multimodais e a constituição dos diferentes

² Jewitt (2008) afirma que qualquer que seja o texto escrito, ele é sempre multimodal por conter leitura e escrita.

sujeitos que integram o evento enunciativo se apresenta como um procedimento necessário para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura, em que sejam considerados os diversos recursos escolhidos pelo produtor de texto, bem como o contexto da enunciação.

Na perspectiva dos autores supracitados, vale ressaltar que produzir textos multissemióticos – que utilizam mais de uma semiose ao mesmo tempo - exige habilidades relacionadas aos multiletramentos - multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica -, pois não apenas o domínio operacional de ferramentas tecnológicas é demandado, mas também a seleção de semioses, as combinações sígnicas e suas formas de organização a serem utilizadas para direcionar sentidos e para evocar interpretações. Nesse contexto, Joly (2012, p. 29) assevera que “de fato, um signo só é “signo” se “expressar ideias” e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem como uma atitude interpretativa.” A escolha dos signos/semioses representa uma maneira de os usuários da língua realizarem seu projeto de dizer e um meio estratégico de orientar o sentido pretendido.

Desse modo, de acordo com Street (2014, s/p.),

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento.

Nesse contexto, a realidade multimodal³ pressupõe a diversidade de recursos linguístico-semiótico-discursivos, o que exige a reconfiguração das metodologias de ensino. Barton e Lee (2015) comentam que “os modos, que são também conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido” (p. 47). Os autores ressaltam que textos multimodais fazem parte do cotidiano de todo indivíduo inserido em uma sociedade, pois nos contactamos com textos que incluem linguagem falada e escrita, imagem, som ou gesto diariamente, construindo sentido e socializando informação. Logo, devem fazer parte do

³ Segundo Kress e Leeuwen (2001, p. 20), a multimodalidade é “o uso de diversos recursos semióticos no desenho de um evento ou produto comunicativo”.

espaço escolar para desenvolvimento do aluno, tanto na interpretação quanto na produção de textos multimodais.

Essa realidade mobiliza uma atuação docente voltada para o encaminhamento de atividades didático-pedagógicas que vislumbrem novas possibilidades de interação, mediadas pelas tecnologias. Em relação a essa questão, Rojo (2016, p. 8) adverte que

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursivos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...].

A proposta de ensino, sob a perspectiva dos multiletramentos, abarca a realidade do aluno (sua cultura, sua linguagem, suas experiências) para o interior da sala de aula, aproximando histórias e promovendo o diálogo entre culturas e vivências presentes no ambiente, viabilizando a produção de textos compostos de várias linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2016, p. 19). A fim de alcançar essas capacidades citadas, além do termo multiletramentos, Rojo (2018) usa também o conceito de letramentos múltiplos, que têm como peculiaridades: “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” (p.109).

Sendo assim, segundo Rojo (2016), os textos em um contexto dos multiletramentos têm características básicas:

- a) são interativos, colaborativos – tornam possível que o usuário (seja ele leitor ou produtor de texto) interaja em diversos níveis e com outros interlocutores, podendo, inclusive, participar da produção;
- b) transgridem as regras de controle de poder – apresentam circulação mais ampla, em tempos, em espaços e para públicos mais diversos.
- c) são mesclados, heterogêneos – misturam linguagens, modos, mídias e culturas.

Essas características se relacionam à multiplicidade de linguagens verbais e não-verbais envolvidas no processo de significação por parte do sujeitos e a importância da “bagagem cultural” trazida pelos interlocutores contemporâneos para o processo de significação (ROJO, 2013). Nesse sentido, ao produzir um texto nessas condições não basta ser um usuário funcional, que saiba realizar tarefas ligadas ao manuseio das ferramentas e

artefatos, faz-se necessário proceder às escolhas para produzir combinações que poderão resultar em discursos e significações para potenciais leitores-espectadores. É necessário ser letrado digitalmente, isto é, precisa ter “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Ao discutir sobre o ensino da produção de textos na contemporaneidade, é relevante considerar que, se antes, o aluno produzia os textos para avaliação do professor, com as possibilidades de conexão à rede para distribuição dos textos, foram ampliadas as atividades de produção colaborativa (produção conjunta), as participações interativas (comentários acerca do conteúdo produzido), a conjugação de diversas mídias e linguagens (verbais, visuais e sonoras), o que culmina em uma reconfiguração do direito autoral⁴, já que as produções são constantemente retextualizadas e ressignificadas.

Nesse contexto, a organização de um texto não se efetiva por meio de recursos linguísticos apenas, por meio da escrita, ao contrário, ele pode se materializar por meio da linguagem escrita, oral e/ ou imagética, bem como da articulação/ integração dessas modalidades. Recursos visuais (ícones, imagens, cores, tipos de letras, combinação de letras, de palavras, de frases etc.) e recursos sonoros (sons, ruídos, gravação de falas, combinação de sons com textos falados etc.) são indiciadores de sentidos. Assim, é preciso repensar o processo de ensino-aprendizagem das práticas de produção de textos em âmbito escolar.

Em direção semelhante, a BNCC - Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 500) determina que o ensino de língua portuguesa deva se pautar

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

⁴ Segundo Rojo (2016) “posso passar a me apropriar do que é visto como um ‘patrimônio’ da humanidade e não mais como um ‘patrimônio’”.

O documento supracitado não ignora as regularidades da língua ou mesmo seu contexto social para produção de textos; e, sim soma a essas particularidades a importância de produção de textos que apresentem semioses, a fim de proporcionar ao leitor mais informação e ao escritor o acesso a textos diversificados. A proposta de produção de variadas possibilidades de vídeo ou com o uso da tecnologia para outras produções oferece novos modos de produzir textos. Mais que ler palavras, devem-se formar leitores de imagens, sons, formatos, etc., para que os alunos sejam capazes de entender de maneira mais ampla os textos que chegam a eles comumente.

Constata-se que as habilidades requeridas para o processo de ensino-aprendizagem se ampliaram em função das novas plataformas possibilitarem novas e aprofundadas formas de se informar e produzir textos digitais. As mídias contemporâneas alargam as possibilidades de interação entre os leitores, que passam a ser, também, produtores. Dessa maneira, além de ter uma interpretação livre do texto lido, eles podem interagir e produzir ou dar continuidade a um material já produzido, criando um novo produto midiático a cada nova (re)produção.

Com isso, depreende-se que a produção de textos amparada pelos multiletramentos, sem dúvida, configura-se para a escola como um desafio em função de uma demanda de inovação, que muitas vezes, é incompatível com a realidade de muitas instituições. O capítulo a seguir conecta a importância dos multiletramentos e a produção de retextualização.

3 RETEXTUALIZAÇÃO: UMA PRODUÇÃO EM PRODUÇÃO

A relevância do ensino da produção de texto no espaço escolar tem sido constatada ao longo da história da educação, pois, de fato, auxilia o desenvolvimento de habilidades diversas (cognitivas, afetivas, interativas, etc), como: organização de informações, síntese de ideias, adequação do texto produzido ao contexto sociodiscursivo, clareza do objetivo da interlocução, adequação aos potenciais leitores, domínio da norma culta-padrão, criatividade, etc. Nessa direção, Castaldo e Colello (2014, p. 89) pontuam que

Usar a palavra requer o domínio de procedimentos que levem ao equilíbrio entre o saber-dizer e o dever-dizer; requer letramento, isto é, o ajustamento interlocutivo do enunciado em função de um contexto ou de uma prática social compartilhada entre autor e leitor. Pautando-se no saber-dizer inerente à experiência linguística do sujeito, o dever-dizer manifesto na modalidade escrita é uma das possíveis construções cognitivas, que tem sentido na escola porque exerce influências qualitativas na relação do sujeito com seu mundo e, particularmente, com a sociedade grafocêntrica. [...] . A construção de uma língua capaz de equilibrar o saber e o dever-dizer supera, no entanto, a dimensão restrita da prática pedagógica pensada a priori (o know-how da didática da língua materna). Na complexidade do processo de ensino-aprendizagem, importa situar o posicionamento do professor,

firmado pelo conhecimento teórico que ele possui e pela competência para arquitetar o trabalho em sala de aula em consonância com os saberes, as motivações e a realidade de seus alunos.

Assim, ao considerar que a produção de textos demanda uma articulação entre saberes, motivações e o contexto social dos alunos, destaca-se que o procedimento da retextualização poderá promover espaços de emergência de sujeitos nas atividades pedagógicas.

O exercício da retextualização ocorre com frequência nas interações cotidianas. Marcuschi (2010, p. 48) defende que essa atividade é realizada diariamente, em construções automatizadas, embora não mecânicas. “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (p.48). Essa prática linguístico-discursiva se constitui como uma retextualização.

Matencio (2002, p. 111) esclarece um pouco mais essa questão, explicando que (...) “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade⁵ – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade⁶”. De acordo com a autora, o desenvolvimento de uma nova produção a partir de um texto de origem, sem abandonar suas características principais, mas oferecendo outra possibilidade de interação, chama-se retextualização.

⁵ De acordo com Antunes (2017, p. 117), a intertextualidade é uma condição das ações discursivas, ou seja, ela é constitutiva de qualquer texto porque assim o é a linguagem humana. Esse fenômeno tem como fundamento epistemológico a assertiva de que todo texto dialoga com outros, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, a ideais ou a formas neles expressas. Por isso, segundo a autora, o sentido de um texto está tanto nele quanto em quem o lê; não apenas em um ou no outro, mas em ambos, no que precedeu o texto e no conhecimento de mundo adquirido pelo leitor (ANTUNES, 2003). E pode-se estender essa concepção ao autor de um texto, o qual é, antes, um leitor. O conhecimento que ele adquiriu com a leitura servirá para que componha novos textos e, inevitavelmente, lance mão da intertextualidade. Estabelecer diálogo com outros textos é um processo recorrente nas práticas de linguagem cotidianas. Para Antunes (2017, p. 120), trazer partes de um texto para outro constitui um processo que, normalmente, envolve operações de: a) recapitular - trazer à memória o texto de outro; b) remontar - buscar outra visão para o ponto de vista em questão; c) reenquadrar - adequar essa outra visão ao novo quadro ou ao novo contexto; d) conformar - fazer o texto em elaboração ajustar-se aos modelos de texto socialmente reconhecidos.

⁶ O conceito de interdiscursividade alinha-se à concepção de que os discursos se relacionam a outros discursos. Um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos já ditos, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Isso significa que não há discurso homogêneo, fechado em si mesmo e dotado de uma fonte única do dizer. Ao falarmos, nossos dizeres são atravessados por outras vozes, por outras fontes enunciativas. O que se está dizendo, numa dada interação social, situa-se em uma rede interdiscursiva, toca em inúmeros fios dialógicos, impregnados de valores, de crenças, carregados de sentidos. A interdiscursividade também envolve discursos construídos por outros sistemas semióticos, como os dos domínios da pintura, música, dança, escultura e do cinema. [...] Considerada uma propriedade constitutiva da existência do discurso, a interdiscursividade está diretamente implicada com a leitura e a produção de textos, práticas sociais que põem em funcionamento os discursos. Entender o encontro e/ou confronto de vozes é experimentar, como leitor, um trabalho de significar os já ditos, tomá-los numa rede de sentidos, situá-los à luz de suas condições de produção. Esse jogo, na produção de textos, pode demandar do enunciador uma negociação com as vozes, registradas, explicitamente ou não, na materialidade do texto. Nesse trabalho linguístico e discursivo, o enunciador constrói, a partir de uma posição enunciativa, um diálogo com o outro.

Para Marcuschi (2010) “nossa produção linguística diária, se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade” (p.49).

Embora muito próximas as linhas de entendimento entre os teóricos sobre o tema, Ribeiro (2016) salienta que há ligeiras variações entre as posições dos estudiosos quanto ao conceito de retextualização. Segundo a autora, Regina Dell’Isola (2007) afirma que é “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de um refacção e de uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (p. 19).

De igual modo, Marcuschi (2001), citado por Ribeiro (2016), afirma que “na retextualização, há sempre uma mudança de modalidade, termo que ele entende no sentido de modalidade oral e escrita” (p. 20). Segundo a autora, já na posição de Matencio (2002), “Retextualizar é produzir um novo texto” (p.20), e é considerado uma “mudança de propósito”. Sendo assim, percebe-se que há pequenas diferenças entre esses teóricos, mas que todos entendem que ao retextualizar o indivíduo tem intenções de rerepresentar um texto-base, podendo optar por estratégias diversificadas para isso.

Embora Dell’Isola (2007) afirme que retextualizar trata-se de uma reescrita, Matencio (2002) apresenta a distinção entre essas duas atividades, afirmando que

(...) reescrever limita-se, geralmente, às atividades em que o aluno deve retomar seu texto para aperfeiçoá-lo. Em suma, a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.

Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira (MATENCIO, 2002, p. 113).

Assim, a autora esclarece que a reescrita tem como intenção aperfeiçoar a produção do próprio autor, a fim de melhorar sua qualidade. Já a retextualização permite usar um texto e dar a ele uma nova roupagem, explorando ou não outro gênero, sem se preocupar em aperfeiçoamento do texto de origem e sim em como reinventá-lo, reprojeta-lo ou rerepresentá-lo (p.21).

Nessa perspectiva, Ribeiro (2016) salienta que retextualizar é “repensar as condições de um texto em um novo ambiente” (p. 21). A intenção do retextualizador deve ser utilizar novos recursos de linguagem para serem empregados nas novas produções textuais. E como

exemplo, a autora ressalta que a transposição de uma entrevista feita oralmente para uma folha impressa é uma atividade de retextualização (p.21).

É importante advertir que, embora se origine de um texto-base, a retextualização não deve ser considerada um texto inferior ou simplório, mas, sim, uma possibilidade de viabilizar o conhecimento e domínio de outros campos de interpretação.

Ao trazer um texto já existente para uma nova apresentação, o produtor poderá explorar diferentes mecanismos. Entretanto, vale ressaltar a posição de Marcuschi (2010), ao destacar que “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer” (p. 47). Assim, é essencial que, antes de qualquer atividade de retextualização, seja ela cotidiana, como um recado, acadêmica, ou ainda de cunho profissional, haja a compreensão da produção original.

Marcuschi (2010, p. 48) apresenta as seguintes possibilidades de retextualização:

- Da fala para a escrita – de uma entrevista oral para uma entrevista impressa.
- Da fala para a fala – em uma conferência, uma tradução simultânea.
- Da escrita para a fala – um texto escrito exposto oralmente.
- Da escrita para a escrita – de um texto escrito para um resumo escrito.

Ao observar os exemplos expostos pelo autor, é possível perceber que a retextualização é uma atividade bastante diversificada e comum em nosso cotidiano. Do mesmo modo, pode ocorrer quando um aluno escreve o que o professor disse oralmente; ou quando um colega conta (de forma oral) a outro a informação repassada pela professora em sala; quando um ator reproduz oralmente um texto redigido por um dramaturgo; ou mesmo quando algumas informações anotadas em reunião são organizadas como documento de registro, tal como a ata.

Para além do exposto, considera-se ainda relevante destacar que as possibilidades trazidas pela retextualização de gêneros que circulam em ambiente digital sinalizam para a inserção de novas práticas discursivas em sala de aula. Nesse sentido, ampliando a caracterização de Marcuschi (2010) sobre os tipos de retextualização, acrescentamos, de acordo com Ferreira (2018):

- Do suporte falado para um suporte digital: de uma leitura oral para a narração de um história em vídeo.
- Do suporte impresso para um suporte digital: de um texto escrito para um curta-metragem.

- Do suporte digital para um suporte escrito: de um filme para uma resenha
- Do suporte digital para um suporte falado: de uma palestra para uma exposição oral em sala de aula.

Evidencia-se, a partir dessas questões, a necessidade de ampliação da teoria sobre retextualização, uma vez que as práticas sociais de linguagem demandam novas incursões metodológicas para o ensino de línguas.

Assim como Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007), as OCEM (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p. 37) se referem às atividades de retextualização como “produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte”. O documento ainda especifica:

Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas (OCEM, 2006, p. 37).

A OCEM (2006) e Matencio (2002) convergem ao considerar a retextualização como uma mudança de propósito. Isso pode ser confirmado quando um aluno se apropria de informações escritas em alguma publicação para apresentar oralmente um seminário. Dell’Isola (2007) exemplifica a temática:

(...) o aluno é convidado a explicar a migração das aves diante da turma, ele deverá escolher qual ou quais, dentre os gêneros, o(s) mais interessantes para realizar a tarefa. Assim, ele pode tanto fazer uma exposição oral quanto produzir uma entrevista gravada para apresentar o tema que estudou (p. 23).

Um texto (científico) escrito, que tinha como intenção primeira informar seu leitor, é pesquisado e estudado a fim de ser socializado a outros de uma maneira diferente. Essa intenção se transforma, sofre algumas contribuições e modificações, inclusive linguística, (exceto na base de significado) ao deixar de ser lida para ser contada.

Nesse viés, colabora Dell’Isola (2007) ao afirmar que “a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade (p. 36). Como defende Marcuschi (2010), não que a língua escrita se sobreponha à oral ou vice-versa, mas, nesse movimento do uso da língua (escrita ou oral) entre os gêneros, podem ocorrer variações de acordo com a necessidade, sem alterar o sentido.

Assim, é fato que existem diversas possibilidades de retextualizar. E Dell’Isola (2007) ressalta a posição de Hugo Mari (2004), que afirma que “Qualquer usuário que tenha um certo nível de letramento é capaz de transitar entre os gêneros com sucesso, desenvoltura e rapidez (p.39). Logo, a retextualização é sim uma atividade bastante corriqueira e oportuniza o falante a utilizar qualquer gênero de seu conhecimento para rerepresentar uma produção.

Em atividade de retextualização entre gêneros, de acordo com Dell’Isola (2007),

É natural que nessa passagem de um texto para outro haja interferências mais ou menos acentuadas, dependendo da organização que se dá a cada gênero. Quanto a este aspecto, vale salientar que haverá uma série de operações e decisões a serem tomadas na condução do processamento da escrita que variam de acordo com intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, dentre outros fatores. Essas decisões conduzirão a mudanças relevantes a serem consideradas na passagem de um gênero para outro, sem que haja interferência no conteúdo temático do texto de partida. Há mudanças nítidas definidas, há outras opcionais (p.43).

Dessa forma, a autora deixa claro que no processo de retextualização são exploradas diversas estratégias, assim são possíveis intervenções de acordo com a intenção a que se quer chegar. Logo, o texto original está sujeito a variações, sem sofrer, no entanto, alteração de sentido. Então, durante o processo, pode haver mudanças na produção e na forma linguística ao substituir alguns termos por outros, dependendo do propósito a que se pretende a retextualização, exceto alteração no sentido.

Contudo, é impreterível ressaltar que devido à revolução tecnológica que alcançou inclusive os espaços acadêmicos, a realização de atividades de retextualização tem-se ampliado com o auxílio das TIC⁷ (Tecnologia de informação e comunicação), intensificando as classificações definidas por Marcuschi (2010). É possível explorar, além da escrita e da fala, a imagem, a cor, o som, a fonte, o formato, entre outros. Sendo assim, as multissêmioses têm somado e enriquecido as multimodalidades nas atividades cotidianas de retextualização. E o mesmo pode ocorrer no espaço acadêmico.

Na retextualização, como dito anteriormente, pode-se também optar por mudança de gênero textual. Assim, utilizar como texto-base o conteúdo didático redigido em livro e transpor para uma paródia - atividade muito comum para memorização de conteúdo de Biologia – sem que haja alteração de sentido, é outro exemplo de alteração da modalidade escrita para a oral, entretanto, explorando também ritmo, som e memória musical. Como afirmou Dell’Isola (2007), são operações e decisões tomadas na condução do processamento

⁷ As siglas TDIC(s) e TIC(s) são utilizadas de modo alternativo neste trabalho, respeitando-se as escolhas feitas pelos autores citados e a indistinção semântica constatada a partir das leituras.

da retextualização “que variam de acordo com intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, dentre outros fatores” (p.43).

Além de transitar entre as modalidades ou entre os gêneros, a retextualização também pode passar pela formalidade da língua, de acordo com a necessidade. Sendo assim, ao modificar as informações coletadas de modo informal para uma notícia ou uma reportagem, o retextualizador deverá selecionar um vocabulário próprio utilizado em jornal, isto é, a norma culta-padrão. Ou, como no exemplo de Dell’Isola (2007), uma reunião de condôminos em que se decidem novas propostas que precisam ser regulamentadas. Na captação das decisões, utiliza-se uma linguagem mais usual; entretanto, quando as decisões tornam-se documento, o registro é segundo a norma padrão da língua mater.

Há também momentos em que o inverso acontece. No dia-a-dia, quando um leigo tem acesso ao resultado de um exame, muitas vezes não consegue traduzir as informações escritas ali, pois não são palavras ou dados comuns de seu vocabulário. É necessário que um médico transponha o relato numa linguagem atingível para tornar a informação clara ao paciente. O mesmo se dá em linguagem jurídica, para ser compreendida pelo cliente. É necessário que o advogado intervenha para compreensão das informações pertinentes.

Destacando essa peculiaridade, em sala de aula, a atividade de retextualização pode ocorrer quando um texto mais elaborado, como um relato científico, é socializado por meio de uma linguagem mais acessível (seja oral ou escrita). Na própria literatura brasileira, alguns romances do século XIX (como O Guarani, de José de Alencar) têm sido retextualizados para uma linguagem contemporânea. Essa possibilidade viabiliza uma leitura mais agradável por parte de um estudante da educação básica, pois é utilizado um vocabulário atualizado, comumente compatível com esse leitor, usuário de uma língua que sofreu alterações no transcorrer do tempo.

Para que a retextualização alcance o objetivo almejado, é necessário ter em mente o propósito comunicativo a que se destina essa atividade, quem é o interlocutor e a intenção a que se pretende chegar. Assim, o professor poderá acompanhar o desenvolvimento de seu aluno, a criatividade, o conhecimento de mundo e sua capacidade de utilizar a língua de acordo com a necessidade e a esfera solicitada no momento.

3.1 A relevância da retextualização como atividade escolar

Não é sem motivo que se constrói um texto. Na perspectiva de Dell’Isola (2007), o objetivo a que se propõe a produção de um texto irá interferir no modo como será falado ou escrito. Como existem diferentes gêneros textuais a que é possível recorrer nas variadas situações comunicativas, a escolha feita quanto ao gênero que será adotado deve considerar as formas gramaticais que melhor se adequam, o objetivo em foco e em que situação é cabível (p.11).

Desse modo, é possível compreender que o gênero escolhido deve estar de acordo com a situação, com o lugar e com as pessoas em interação. Logo, os modos de usos da língua/linguagem variam de acordo com o gênero textual utilizado, a fim de suprir uma necessidade comunicativa e de interação.

Nessa perspectiva, a autora defende que a atividade de retextualização deve ser enfatizada, pois a língua portuguesa “não é um produto acabado, limitado a estruturas pré-definidas” (p.10), isto é, tem-se a liberdade de modalizar seu uso, explorando outras opções de construção. Um texto sempre está interligado a outras produções, orais ou escritas, e essa retomada é, segundo a autora, a razão de um texto sobreviver como prática na relação entre os indivíduos.

Assim, Dell’Isola (2007) salienta

(...) a urgência de se promover a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais; de se compreender identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação; de se levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo (p. 11).

A autora deixa claro que ao incentivar a retextualização, a percepção se abre para variadas possibilidades de produção a que um único texto está sujeito. Sendo assim, é essencial que haja estímulo a fim de promover esse tipo de atividade, pois desperta a criatividade e favorece o aprendizado de diversas possibilidades de dialogar com o texto. Dell’Isola (2007) ainda ressalta que esse processo

[...] traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção de texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam. Inevitavelmente, uma retextualização implica que se levem em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos (p.12).

Essa perspectiva permite uma reflexão acerca da organização e do funcionamento dos gêneros em contextos discursivos concretos. O incentivo à retextualização proporciona a

habilidade de movimentar os gêneros de acordo com a necessidade comunicativa existente, proporcionando ao aluno ampliar o conhecimento dos espaços por onde os gêneros circulam.

Outro ponto positivo é destacado por Souto e Silva (2008, p. 7), que concordam ao afirmar que a retextualização oportuniza ao professor perceber se os alunos estão aprendendo o que está sendo ensinado. É possível construir textos distintos a partir de suas retextualizações, uma vez que a probabilidade de ocorrer uma retextualização semelhante à outra é quase zero.

Como defende a BNCC (2006, p. 63)

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Portanto, atividades de retextualização são bastante relevantes, pois auxiliam na aprendizagem sobre textos, gêneros, norma-padrão da língua e esferas de atuação, contribuem também para a percepção do professor quanto ao conhecimento que está sendo assimilado pelos alunos. Como os gêneros textuais fazem parte das atividades diárias do falante, trabalhá-los em sala de aula viabiliza obter um conhecimento mais apropriado de como fazer uso do gênero que melhor convém.

Para a realização desta pesquisa, foram compilados diferentes estudos sobre o processo de retextualização e a pesquisadora usou das diferentes contribuições teóricas. O capítulo a seguir explica a tecnologia da Realidade Aumentada, recurso utilizado para a socialização de cada retextualização proposta. Essa questão se justifica em função de o trabalho se ocupar dos processos de produção, circulação e recepção dos textos produzidos pelos alunos.

4 REALIDADE AUMENTADA: INTERAÇÃO ENTRE O REAL E O VIRTUAL

Embora já estivesse presente em empresas e domínios do governo, no Brasil, apenas a partir da década de 1990, o acesso a computadores em residências (mais tarde com internet discada) tornou-se frequente e, entre outras contribuições, auxiliou para o abandono da máquina de escrever, facilitando para que textos fossem produzidos com melhor qualidade e sem rasuras. Com o computador, tornou-se possível apagar, recortar, alterar, copiar e colar trechos, facilitando a construção das composições escritas, tão comuns, mas necessárias, no dia-a-dia.

Toda essa tecnologia proporcionou grandes avanços em diversos campos do conhecimento. O computador é um instrumento útil na medicina, arquitetura, educação e em variadas áreas existentes. Oferece informação e está sempre inovando no modo de interagir com o usuário. Esses avanços têm-se expandido no decorrer dos anos em uma velocidade considerável e tem desencadeado vários recursos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode-se destacar a Realidade Aumentada (RA) é um recurso que pode acessado a partir de um software, que é instalado em computador ou smartphones e celulares. A RA se constitui em um ambiente em que é possível sobrepor objetos e ambientes virtuais em um ambiente físico. Esses objetos/ambientes virtuais são produzidos em computadores e elaborados em formato de três dimensões, possibilitando o aprimoramento da visualização de objetos, assim como a elevação da visão dos usuários. (AZUMA,1997; KIRNER; TORI,2004). É como se um texto ressurgisse de outro texto. Por meio da criação de marcadores, uma imagem pode ser visualizada a partir de uma superfície física.

De acordo com Kirner e Tori (2006, p.29),

um software de RA precisa ser assim: Promover o rastreamento de objetos reais estáticos e móveis e ajustar os objetos virtuais no cenário, tanto para pontos de vista fixos quanto para pontos de vista em movimento. Além disso, o software de realidade aumentada deve permitir a interação do usuário com os objetos virtuais e a interação entre objetos reais e virtuais em tempo real [...] O suporte em tempo real também deve: atuar no controle da simulação/animação dos objetos virtuais colocados na cena; cuidar da visualização da cena misturada; e implementar a comunicação em rede para aplicações colaborativas.

Kirner e Siscoutto (2007) relatam que o recurso da Realidade Aumentada permite que os objetos do espaço virtual sejam trazidos para o espaço físico do usuário, o que contribui para uma interação entre o virtual e o físico sem a necessidade de diversos equipamentos, como ocorre com a Realidade Virtual, em que se utilizam óculos (HMD). Um exemplo de uso da Realidade Aumentada pode ser acessado no endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=BJYmfNAN1QA>>. Esse exemplo, apesar da finalidade empresarial, ilustra, de modo muito explícito o uso desse recurso.

No entanto, o vídeo do Canal Futura demonstra as potencialidades desse recurso. Esse vídeo está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=g1iQnZ6dTAw>> exemplifica modos de romper os paradigmas de usos de tecnologias em sala de aula, de modo bastante acessível.

Por não necessitar de equipamentos sofisticados, como os óculos (que são necessários para a Realidade Virtual), não restringir espaços para seu uso, podendo ser em ambiente aberto ou fechado, e facilmente ser utilizado em grupo ou individualmente, a Realidade Aumentada se configura como um recurso significativo para “as mais variadas áreas, desde entretenimento, como jogos, até experimentos científicos coletivos (...)” (p. 6). Esse mecanismo permite, além de ações que são tangíveis (que podem ser tocadas, isto é, manda o usuário tocar em algo, como um botão, por exemplo), “operações multimodais, envolvendo voz, gestos, tato, etc, facilitando o trabalho do usuário, sem a necessidade de treinamento” (KIRNER; SISCOOTTO, 2007, p.5-6).

Os autores complementam que a Realidade Aumentada como “o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico, funcionando em tempo real” (p. 10). Com os últimos avanços da tecnologia, esse processo tem se modernizado e está mais acessível. Hoje em dia o usuário utiliza uma webcam, ou smartphone ou câmera de vídeo (dispositivo tecnológico) para ler um marcador, também chamado de etiqueta (um símbolo que ativa a animação 3D), o que possibilita manipular os objetos reais e fictícios em 3D em tempo real. Com base nesse marcador, o software (instalado no dispositivo tecnológico) reage iniciando o processo de animação vinculado sempre ao marcador (etiqueta) que pode estar localizado em qualquer ponto, tanto em uma folha sulfite como em parede.

Esse enriquecimento do ambiente físico sugerido pelos autores é possível devido à inserção de textos, imagens e objetos virtuais que podem ser gerados por computador. Há uma conexão entre esses dois mundos que aparentemente coexistem em um determinado espaço. No endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=jSXhq9QejRc>, essas informações estão bem exemplificadas.



Figura 1: Imagem de ampulheta em Realidade Aumentada.

É importante destacar que a Realidade Aumentada somente existirá se houver no mesmo ambiente uma imagem como base real sobre a qual estará a imagem fictícia criada, projetada para interação, ou não, com as pessoas ou objetos presentes nessa cena de base. Isso ocorre a partir da leitura de um marcador (etiqueta).

Outro ponto que Kirner e Siscoutto (2007, p. 18) destacam é que

(...) ambientes de Realidade Virtual e Aumentada amplificam as capacidades das pessoas em avaliarem informações tridimensionais, na medida em que flexibilizam a atuação no espaço 3D e permitem o uso de interações multimodais, possibilitando maior riqueza de detalhes, melhores técnicas de interação e mais desempenho.

Assim, a Realidade Aumentada potencializa a interpretação por parte do usuário, pois reúne mundos real e virtual, disponibiliza imagens que podem ser visualizadas em três dimensões e oferece a possibilidade de interação entre modalidades textuais. O uso de RA se configura como um recurso que amplia o interesse dos alunos, em função de propiciar a interatividade e por possibilitar o acesso a outros suportes textuais.



Figura 2: Imagem em Realidade Aumentada.
<http://xalingo.com.br/conexao/2017/12/13/realidade-aumentada-x-educacao/>.

Schneiderman e Plaisant (2004) destacam que na interface entre o homem e o computador, a “interação é a maneira com que o usuário se comunica com a aplicação, podendo esta comunicação ocorrer através de dispositivos ou de forma simbólica” (p.53). É o que o homem fará para que a máquina responda às suas intencionalidades.

Nessa direção, Kelner e Teichrieb (2007) explicam que um software que possui um bom projeto de interação oferece inúmeros benefícios (p.54). Os projetistas têm avançado a fim de que essa interação seja cada vez mais prática e continuamente inovam no desenvolvimento de software de fácil aprendizagem, favorecendo a função e otimizando principalmente o tempo do usuário.

Os recursos para a utilização da Realidade Aumentada têm se expandido bastante em diversos campos de conhecimento. Para Kelling (2015), a Realidade Aumentada é uma estratégia que se tem mostrado promissora para motivar a produção de texto no âmbito educacional. A pesquisadora coloca como sendo a fusão do texto considerado “clássico”, isto é, impresso, com a presença de elementos virtuais e uso de diferentes mídias.

Kelling (2015) destaca o *ARTool-Book*, uma ferramenta um pouco mais recente cuja finalidade é construir livros interativos com Realidade Aumentada. Citando Kirner et. al (2009), explica que o software é de fácil aplicação e não há necessidade de conhecimento de programação. É necessário “um computador com webcam, apoiado por pequenas placas quadradas de papel com molduras desenhadas – chamadas marcadores, que são manipuladas pelo usuário” (p. 28).

No espaço da educação, Akagui e Kirner (s/d) afirmam que

A Realidade Aumentada proporciona uma maneira diferente de aprendizado com o apoio do computador. Ela permite a fácil visualização e manipulação do objeto de estudos, reproduzindo os dados complexos sob a forma de objetos e textos tridimensionais, aumentando a capacidade de percepção do estudante, que passa a ser estimulado pela possibilidade de interação com a interface (p. 6).

É possível perceber então que a Realidade Aumentada contribui para envolver o aluno em um ambiente mais amplo de informação, oferecendo a ele caminhos que explorem os os sentidos. Isto é, hoje em dia, com os avanços proporcionados pela tecnologia, com o uso da Realidade Aumentada, a partir de uma imagem, é possível surgirem gráficos, textos, sons, figuras, que podem ser manipuladas usando o smartphone. É um recurso que viabiliza ampliação das possibilidades de conhecimento e o acesso a outros textos, tais como esquemas, desenhos e vídeos que não têm como ser demonstrados na lousa, mas que podem evidenciar processos, fazer sentido para o estudante e suprir a falta de recursos tecnológicos nas escolas.

Outro ponto a ser ressaltado é a presença do celular em nosso cotidiano, pois essa ferramenta tem se apresentado como uma possibilidade ainda mais acessível para o uso da Realidade Aumentada. No princípio, era um software que viabilizava a visualização e diante de um computador, hoje, existem aplicativos que possibilitam, através do celular, o uso do recurso da Realidade Aumentada de maneira mais prática. Site <https://www.apptuts.com.br/tutorial/android/aplicativos-de-realidade-aumentada-android-iphone/> e <https://www.tudocelular.com/android/noticias/n122313/apps-realidade-aumentada-android-ios.html> apresentam aplicativos de Realidade Aumentada para Android e iPhone.

Com vistas a demonstrar uma experiência com Realidade Aumentada, este trabalho focou no trabalho com a produção de textos. O próximo capítulo explica a metodologia

empregada nesta pesquisa, bem como os aplicativos utilizados para o recurso da Realidade Aumentada.

5 METODOLOGIA

De acordo com os propósitos estabelecidos para este trabalho, a pesquisa empreendida caracteriza por três tipos: é bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica contou com uma investigação teórica sobre as questões basilares que fundamentam a discussão proposta nesta investigação: produção de textos, multiletramentos, realidade aumentada. A pesquisa de campo se deu mediante a proposição de atividades a alunos do ensino médio que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. A pesquisa documental foi composta por análise de textos produzidos por alunos de ensino médio, diário de campo, fotos e coleta de depoimentos.

Quanto ao tipo de tratamento dispensado aos dados, é uma pesquisa de cunho exploratório, pois teve como propósito obter mais informações sobre a questão da formação de professores para o trabalho de produção de texto com as multissemióticas e multimodalidade e como o recurso de Realidade Aumentada pode contribuir para a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos por parte dos alunos. Assim, foram descritas algumas reflexões sobre o fazer pedagógico experienciado pela pesquisadora e destacado nesta pesquisa.

Quanto ao procedimento técnico, os dados para informação da pesquisa foram coletados antes, durante e após as produções dos trabalhos, a partir de observações feitas pelo pesquisador, diários de campo e fotos. Os dados relativos à socialização foram coletados por meio de depoimentos dos participantes. A pesquisadora quis, assim como Lorenzi e Pádua (2016) “pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (p. 26 - 27).

A análise dos dados foi constituída por quatro momentos:

- ✓ Análise da motivação e interação dos alunos quanto às propostas de produção e a escolha do texto.
- ✓ Análise das produções de texto e de retextualização, explorando as multissemióticas e as multimodalidades com recursos tecnológicos.
- ✓ Análise das produções textuais com uso da tecnologia da Realidade Aumentada, a aplicabilidade da ferramenta pelos alunos, através de instruções de um profissional da área.

- ✓ Análise do depoimento dos participantes após a exposição dos trabalhos construídos feita para alunos do ensino médio.

Como afirmam os autores acima, a inserção de novos modos de comunicação está acontecendo devido às tecnologias digitais, “como a criação e o uso de imagens, de sons, de animação e a combinação dessas modalidades” (p. 37). Logo, é necessário que os alunos adentrem esse espaço digital, tão incentivado na teoria, mas ainda pouco aplicado na prática.

Desse modo, para a análise foram utilizadas abordagens qualitativas, segundo a acepção de Moita-Lopes (1994). Essa abordagem, intitulada de interpretavista, é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. Nessa perspectiva, Mason (1998) acrescenta que esse tipo de abordagem deve ser concebida a partir de um posicionamento ético (não meramente de críticas a uma realidade social), de um olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa (em seu potencial emancipatório que a pesquisa pode ter). Considerando essa perspectiva de pesquisa, é relevante pontuar a relevância dessa abordagem para o contexto de formação de professores, esse tipo de situação, que envolve interações, revela dados e possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também um experienciador, um participante e um intérprete desses dados, o que pode propiciar a ele uma posição de “conhecedor” das particularidades da situação, desencadeando, assim, possibilidades de identificação por parte de outros docentes.

Este estudo foi realizado no colégio FADMINAS, localizado na zona rural do município de Lavras-MG, composto por 332 alunos na educação básica. Atualmente, o colégio não disponibiliza de um laboratório de informática; logo, algumas produções multimodais de texto com Realidade Aumentada foram realizadas no Núcleo de Tecnologia Educacional do colégio, um setor administrativo, não acessível aos alunos. Esse setor, com aprovação da direção, disponibilizou ajuda na área tecnológica a fim de auxiliar os alunos. Esse núcleo é responsável por gerenciar projetos já existentes para a área educacional e, de acordo com a necessidade, criar novos projetos com a finalidade de contribuir para a aprendizagem.

A realização das atividades na escola contou com dois momentos: a) atividades de retextualização, com a participação de 76 alunos do ensino médio e b) atividades com recurso da Realidade Aumentada – produção ou interpretação, com a participação de 80 alunos das três séries do ensino médio. Entretanto, nem todos os trabalhos realizados pelos alunos estão descritos aqui. A seleção dos dados se deu pela maior aderência ao objetivo proposto a partir da realização da atividade. Foi pré-requisito para participar da pesquisa, a autorização

voluntária por parte dos alunos das suas produções, demonstrando ciência de que elas seriam analisadas e comporiam o corpus deste trabalho, sem identificação dos sujeitos, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o devido cadastramento no Comitê de Ética de Pesquisa.

Os dados foram coletados a partir do primeiro encontro com os alunos participantes da pesquisa. As propostas foram feitas em sala de aula e só participaram da pesquisa os trabalhos autorizados pelos alunos.

Assim, esta pesquisa contou com quatro atividades de retextualização envolvendo diversos gêneros textuais, pois, como afirmam Dias e Ferreira (2018), “O trabalho com gênero discursivo faz-se, então, imprescindível para que os alunos tornem-se usuários competentes da linguagem, a partir do domínio de diferentes práticas linguísticas” (p. 287). Assim, é fundamental que os alunos possam transitar entre esses gêneros a partir de atividades de retextualização, e entender como já retextualizam em seu cotidiano.

Os processos de retextualização realizados foram em vídeo, em meme, em gif e em caça ao tesouro. Como ressaltado acima, todas as retextualizações foram elaboradas por alunos do ensino médio, sendo os vídeos e os memes pelos alunos do terceiro ano; os gifs, por alunos do primeiro ano; e caça ao tesouro, por alunos do segundo ano. Embora tenham sido produzidos vários trabalhos em cada um desses gêneros, para material desta pesquisa, apenas uma experiência de cada gênero citado foi analisada no corpus do trabalho.

No transcurso desta pesquisa, são apresentados quadros explicativos que informam como se deu o desenvolvimento dos trabalhos de retextualização e o uso da Realidade Aumentada. O último quadro cita a realização de outras retextualizações executadas na mesma proposta do caça ao tesouro, como retextualização em notícia, em conto e em história em quadrinhos. Entretanto, essas últimas também não foram ressaltadas durante a pesquisa.

Como toda a pesquisa desenvolvida propôs atividades com o uso da Realidade Aumentada, um aspecto muito importante a ser considerado foi a oportunidade de contar com um profissional na área de design gráfico para orientar todo o processo que envolvia a tecnologia. A fim de que uma proposta como essa se torne viável, um professor ou um funcionário da área de informática é imprescindível para orientar a realização da proposta, pois envolve conhecimentos específicos e que precisam ser aprendidos ou auxiliados de/por alguém com formação na área.

Para a organização das atividades com Realidade Aumentada, foram usados o Blender, uma plataforma para modelagem de objetos 3D (três dimensões), o programa Zapworks

Studio, um programa que oferece diversas possibilidades de criação com Realidade Aumentada, sendo totalmente interativa e em 3D, e o Zappar, o aplicativo para leitura em 3D.

Primeiro, o 3D é feito na plataforma do Blender. Uma das possibilidades é o usuário escolher com antecedência as imagens em 2D nas quais colocará o 3D; outra, é criar tudo do zero. Em seguida, põe as imagens escolhidas no Zapworks. Dentro dele organiza o objeto em 3D: o tamanho, a imagem, localização, rotação, som, animações, vídeo (se preferir). O usuário consegue organizar o 3D em cima da imagem base.

No programa do Zapworks o usuário pede que seja gerado um QR code, um código de leitura da imagem.

No celular é posto o Zappar, o aplicativo que fará a leitura desse código. Esse aplicativo busca o 3D no banco de dados da empresa Zappar e faz um download do modelo que ficou armazenado em um banco de dados e que aparecerá na tela do celular, tornando possível olhar de todos os lados a imagem, ou ouvir sons, assistir a vídeos, ter acesso a links, ler textos, uma infinidade de possibilidades.

Para um profissional que não tenha conhecimento de modelagem em 3D, o site Sketchfab.com (em inglês) traz um banco de modelos em 3D, que pode ser utilizado em projetos pretendidos. O usuário faz uma conta no site e obtém licença (pessoal ou comercial) para utilizar os modelos, entretanto, o autor dos modelos precisa ser creditado.

Para a leitura de gif com o recurso da Realidade Aumentada, nesta pesquisa, foi utilizado o programa UniteAR: Create Augmented reality Now. Assim como o Zappar, esse programa, disponível na *Play store*, foi baixado no celular. Ao ser aberto o UniteAR, disponibiliza a câmera. Em seguida, deve-se *scanear* o marcador, que fará a busca no banco de dados, trazendo o gif para a Realidade Aumentada.

Todas as etapas subsequentes que expuseram a execução do processo de produção de texto com Realidade Aumentada objetivaram analisar a proposta que estava sendo discutida nesta pesquisa: Em que medida a retextualização de gêneros escritos para os gêneros digitais e a socialização por meio da Realidade Aumentada podem favorecer um redimensionamento da atividade de recepção, circulação e produção de textos? Para cada retextualização apresentada nesta pesquisa, foi utilizado o recurso da Realidade Aumentada.

Esta pesquisa foi organizada de acordo com o quadro abaixo.

CAPÍTULO	TÍTULO
1	Apresenta a trajetória da produção de texto na escola ao longo da história.
2	Fala sobre os multiletramentos e a produção de texto na escola

	contemporânea.
3	Trata da retextualização e sua relevância como atividade escolar
4	Explica o recurso da Realidade Aumentada e sua interação no ambiente escolar.
5	Descreve a metodologia, assim como os programas Zappar e UniteAR, utilizados nas atividades práticas deste trabalho com Realidade Aumentada.
6	Relata quatro atividades de retextualização com aplicação do recurso da Realidade Aumentada, para turmas do ensino médio, avaliação e discussão dos resultados de produção.
7	Apresenta algumas reflexões quanto à formação docente.
Final	Expõe as considerações finais desta pesquisa.

Quadro 1: Divisão dos capítulos que constituem a pesquisa.

O próximo capítulo descreve as propostas de retextualização aplicadas que foram selecionadas para esta pesquisa, bem como as atividades com uso da Realidade Aumentada realizadas nessas retextualizações.

6 EXPERIÊNCIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO E O USO DA REALIDADE AUMENTADA

6.1 Atividade 1 - Da escrita para o vídeo: um passeio entre textos multimodais

Há tempo o vídeo tem se destacado como um material importante para a educação. No final da década de 1970, o Telecurso foi um instrumento audiovisual transmitido pela tevê a fim de ofertar aulas das variadas disciplinas para o Ensino Médio (antigo Segundo Grau). Mais tarde, muitos conteúdos em vídeo foram elaborados para auxiliar os professores em suas aulas ou como material de estudo individual de interesse particular.

Recentemente, com os avanços tecnológicos, tornaram-se conhecidas as videoaulas, que disponibilizam ao espectador que quer tirar dúvidas de conteúdos, rever matérias ou entender um conteúdo que não conseguiu esclarecer em sala de aula, entre tantas outras razões, ter contato com o assunto que lhe interessa. Como afirma Moran (2002)

A televisão, o cinema e o vídeo - os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros (p.1).

Assim, os recursos audiovisuais podem ser utilizados como um suporte para os professores, a fim de que as aulas não sejam apenas expositivas, mas apresentem representações do tema proposto, facilitando a compreensão do exposto. Contudo, os recursos digitais têm ampliado ainda mais a possibilidade do uso de vídeos em sala. Se antes, eram produções profissionais, agora é possível um aluno com um celular nas mãos produzir bons vídeos que apresentem o conhecimento acadêmico adquirido e de maneira criativa. Como afirma Whonrath (2005, p. 11),

[...] trabalhar com produção de vídeo promove a melhor percepção do indivíduo sobre o mundo, uma vez que com criatividade, com criticidade e espírito investigativo propõe a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Possibilita-se que o aluno deixe de ser objeto e torne-se sujeito do próprio conhecimento.

Desse modo, ao produzir um vídeo, o aluno irá confrontar sua própria leitura de mundo e poderá desenvolver a habilidade de relacionar informação com senso crítico, questionando e analisando de maneira racional as escolhas dos conteúdos e das semioses a serem utilizadas na produção.

Nesse sentido, a retextualização de textos em formato de vídeo poderá favorecer a prática de vivência de situações diversificadas de uso da linguagem em suas múltiplas semioses.

Há o caso de os alunos serem motivados a escrever um texto de determinado gênero, por exemplo, fábula. Na atividade de retextualizar, esse texto escrito terá a função de texto-base para a elaboração de um vídeo, encenando a fábula redigida, sem alteração do gênero textual. No processo de conversão da modalidade escrita para a oral, ocorre inclusive modificação linguística, pois durante a fala dos personagens, são utilizados termos marcantes da oralidade. Nessa atividade, exploram-se, também, a imagem, o som, a cor, a escrita (como placas), entre outros. Porém, sem que haja qualquer prejuízo de sentido do texto original.

Partindo do conceito de Marcuschi (2002), Rojo e Barbosa (2015) utilizam a expressão gênero textual para fazer referência aos textos materializados que são encontrados no dia-a-dia e que possuem características sociocomunicativas em seu conteúdo, em sua propriedade funcional, no estilo e na composição característica. As autoras afirmam serem inúmeros os gêneros textuais.

A turma de terceiro ano do ensino médio, participante desta pesquisa, com 52 alunos, foi dividida em sete grupos. Cada grupo sorteou um gênero sugerido pela professora (pesquisadora desta dissertação) para produzir um texto: fábula, notícia, conto, crônica, documentário, romance e paródia. Após a elaboração de suas produções por escrito, de

acordo com o gênero textual sorteado, os trabalhos foram retextualizados para vídeos. Cada vídeo produzido iniciava com a explicação feita por um aluno sobre a definição do gênero trabalhado pelo grupo e em seguida a encenação dos textos escritos, explorando multissensuais por meio de sons (fundo musical que indica suspense, tensão, alegria, etc), imagens (cenário, figurino, etc), entonação dos personagens, efeitos visuais, etc.

As retextualizações produzidas pelos alunos ficaram divididas de acordo com o quadro abaixo.

GRUPO	GÊNERO RETEXTUALIZADO EM VÍDEO
1	Conto
2	Crônica
3	Documentário
4	Fábula
5	Notícia
6	Paródia
7	Romance

Quadro 2: Gêneros retextualizados em vídeos.

Os gêneros propostos, citados no quadro acima, foram escolhidos como revisão de alguns gêneros textuais estudados ao longo da educação básica, já que no terceiro ano as produções escritas focam especificamente em texto dissertativo-argumentativo, preparando os alunos para o ENEM. Partiu-se do pressuposto de que todos os alunos já conheciam os gêneros selecionados, logo não houve revisão desses gêneros textuais em sala para a produção do trabalho. Quanto às retextualizações produzidas em vídeo, por questões de delimitação apenas uma é descrita nesta pesquisa.

Durante três aulas, os alunos estiveram reunidos em grupo para nortear a proposta. A professora estava presente, tirando as possíveis dúvidas e orientando-os. A atividade foi composta de três partes: pesquisa sobre o gênero textual (a fim de lembrar o conteúdo), planejamento/produção/revisão da história (produção do texto) e retextualização em vídeo. Não foi permitida aos alunos a elaboração de vídeos a partir de textos de outros autores. Foram histórias inéditas, pensadas e construídas pelos próprios alunos, por isso em alguns vídeos faz-se referência ao cotidiano dos próprios alunos participantes.

Como já estão inseridos nessa realidade computacional, esses estudantes contaram com um mês e quinze dias para apresentar a atividade solicitada: o vídeo produzido e a

entrega do trabalho escrito. São produções que exploram diferentes modalidades e semioses: a escrita, a oralidade, imagens, sons e cores. No trabalho escrito constava a explicação sobre o gênero textual e a produção redigida.

Utilizando como modelo um quadro de atividades descrito por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), com alterações, é apresentado abaixo, com fins explicativos, um quadro sobre a proposta da atividade de retextualização em vídeo.

RETEXTUALIZAÇÃO EM VÍDEO	
<p>Os alunos criam e redigem um texto de acordo com o gênero proposto pelo professor e retextualizam em vídeo.</p> <p>Esta atividade acontece em três momentos: pesquisa na internet (a fim de relembrar o conteúdo), escrita (tecnologia tradicional – papel e caneta); e retextualização (tecnologia moderna - recursos digitais). Os objetivos da atividade são: consolidar aprendizagens dos alunos sobre os gêneros estudados; estimular a produção de textos em outros suportes para além do suporte em papel, desenvolver espaços para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos e, de modo especial, ao uso reflexivo das diferentes semioses.</p>	
Tópico	Revisão de gêneros textuais: fábula, conto, crônica, romance, documentário, paródia e notícia.
Objetivo	Produzir um texto em um dos gêneros propostos e retextualizá-lo em vídeo.
Tempo	Um mês e quinze dias.
LINGUAGEM	
Competências	Ler, falar, escrever, retextualizar
RECURSOS	
Versão alta tecnologia	Equipamento: Uma filmadora, um computador com acesso à internet e um projetor para o professor, celulares ou smartphones.
PROCEDIMENTOS PARA O PROFESSOR	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever na lousa os gêneros textuais com os quais deseja trabalhar. Ao escrever, faça perguntas sobre os gêneros propostos, a fim de perceber o nível de conhecimento dos alunos. 2. Pedir à turma que se divida em grupos e faça o sorteio dos gêneros sugeridos para cada grupo produzir um texto (as sugestões nesta atividade foram: fábula, notícia, conto, crônica, documentário, romance e paródia). Pedir aos grupos que utilizem o celular para pesquisar na internet o gênero sorteado. Os grupos devem revisar entre si o gênero textual, porém o professor deve acompanhar as discussões dos alunos e tirar as possíveis dúvidas. Separar três aulas para os alunos se reunirem em grupo para nortear a proposta que tiverem em mente. 	

3. Solicitar aos alunos para elaborarem os textos por escrito, de acordo com o gênero textual sorteado e apresentar à professora, juntamente com a definição do gênero (pesquisar a definição do gênero na internet e apresentar o site pesquisado).
4. Solicitar a entrega dos textos produzidos ao professor para correção e devidas contribuições.
5. Solicitar a retextualização das produções em vídeo, usando como personagens os participantes do grupo. No início do vídeo produzido, deve ser apresentada oralmente, por um aluno, a definição do gênero trabalhado pelo grupo. Os vídeos devem explorar diversas semioses por meio de sons (fundo musical que indica suspense, tensão, alegria, etc), imagens (cenário, figurino, etc), entonação dos personagens, efeitos visuais, etc.
6. Reservar um dia para a socialização dos vídeos produzidos em sala para que colegas de turma possam assistir os trabalhos uns dos outros, por meio do recurso da Realidade Aumentada.
7. Elaborar um pequeno questionário para ser respondido pelos componentes de cada grupo sobre o próprio vídeo produzido. A intenção é identificar se a retextualização em vídeo contribui para que sejam explorados aspectos como oralidade e espaço, entre outros, propiciando melhor compreensão do sentido pretendido.

Quadro 3: Planejamento de atividade de retextualização em vídeo.

Os vídeos foram socializados para a turma e, em uma atividade cultural proposta pelo colégio, com o uso da Realidade Aumentada. Todos os alunos do turno da manhã também tiveram a oportunidade de assistir a esses vídeos, de modo mais interativo, ou seja, fazer pausas, retomar uma parte, rever o vídeo mais interessante. Um aspecto bastante positivo é que essas produções audiovisuais alcançam um número bem maior de espectadores que uma produção escrita. Por meio dos vídeos, foi possível que toda a turma e outras classes pudessem ter contato com a produção de texto de cada grupo, apresentando de forma mais abrangente as composições dos alunos. Outro ponto importante é que foi oportunizado aos participantes do projeto explorar de forma mais intensa a criatividade por intermédio dos vídeos, o que não seria tão intenso apenas com papel e lápis/caneta.

Assim, no próximo tópico, está relatada uma das sete retextualizações em vídeo que os alunos participantes da pesquisa realizaram. A proposta descrita refere-se à retextualização do gênero romance, na categoria policial. Embora todas as retextualizações em vídeo tenham sido de ótima qualidade, como ressaltado anteriormente, não foi possível descrever todas, pois há outras experiências presentes também nesta pesquisa.

6.1.1 Romance na tela

O romance pode ser caracterizado como narrativa em prosa, que apresenta uma ação, pressupondo a existência de personagens e de espaço ligados à ação e aos demais elementos da narrativa. O objetivo essencial do romance, segundo Moisés (1978, p. 78), “é o de reconstruir, recriar a realidade. Não a fotografa, mas recria. O autor reconstrói a seu modo, um mundo seu, uma vida sua, recriados com meios próprios e intransferíveis, conforme uma visão particular, única, original.” O romance apresenta narrativa em prosa, normalmente longa, com fatos criados ou relacionados a personagens, que vivem diferentes conflitos ou situações dramáticas, numa sequência de tempo relativamente ampla. Entre as variações existentes desse gênero textual, como o romance romântico, romance realista, romance modernista, há o romance policial.

Um dos grupos de alunos produziu um romance policial, cujo título é “Operação: fábrica abandonada”. A produção retextualizada para vídeo está disponível no canal do youtube, no endereço <https://youtu.be/8ejrElwFpoU>. Essa será a produção em vídeo que será analisada.

Massi (2015) ressalta que esse tipo de romance, em seu núcleo de organização, apresenta uma investigação centrada em um crime de autoria desconhecida. Segundo a autora, o “gênero policial teve sua origem no século XIX quando Edgar Allan Poe (1809-1849) inseriu o detetive Auguste Dupin em seus contos de mistério” (p.21), que foram caracterizados como narrativas de enigma. Ao narrar um crime cometido cujo assassino misterioso não era identificado pela polícia, Poe agradava aos leitores.

Massi (2015) destaca a explicação de Todorov (1980, p.50), o qual ressalta que “os gêneros discursivos ‘evidenciam os aspectos constitutivos da sociedade a que pertencem’ nos sentidos temporal, espacial e cultural” (p.21). Sendo assim, Poe, o autor dessas narrativas policiais, acabava por responder às ansiedades da sociedade daquela época. Como afirma Massi (2015) é um tipo de texto que explora o raciocínio lógico e dedutivo, a fim de identificar o criminoso. Um estilo de texto bastante atrativo para adolescentes, pois envolve cenas intensas de ação. A autora comenta que Poe “aplicou uma técnica de raciocínio lógico à ficção de forma que a narrativa policial se constituiu como um todo cujas partes – a vítima, o crime e a investigação – estão intimamente ligadas: só há vítima se houver criminoso e só há detetive se houver crime cujo autor é desconhecido” (p. 22).

Na produção analisada neste trabalho, constatamos que como o romance policial é um gênero narrativo, os alunos estruturaram a produção com todos os elementos que constroem

uma narrativa: narrador (onisciente), enredo, personagens, espaço e tempo. Quanto ao narrador, é possível perceber que os alunos preferiram sua ausência ao transpor o texto escrito para o vídeo. A movimentação dos personagens no decorrer das cenas apresenta a sequência dos acontecimentos, dispensando a necessidade de alguém que narre, como acontece na narrativa escrita.

Como atividade sobre as retextualizações em vídeo, cada grupo respondeu, em relação ao seu trabalho, um questionário de 3 (três) perguntas. As questões eram comuns, porém cada grupo se ateu ao seu vídeo. Ao responder à primeira pergunta: “A linguagem utilizada estava apropriada à situação de uso?”, o grupo participante desta pesquisa afirmou que sim, pois utilizaram a linguagem oral referente com construções típicas do contexto policial-investigativo: “...descobri uma informação que pode mexer com o pessoal dele”; “A gente pegou ela indo para o local onde esses criminosos estão ficando”; “Pelo que eu descobri, pelas gravações...”; assim como de acordo com o cotidiano da criminalidade: “Tem uma delegada atrás de nós”; “Tô sabendo. O bagulho tá doido”; “... como é que tá a mercadoria?”; “Aqui, cara, quero que você coloque um fim no Zé. Ele sabe demais”. O grupo incluiu a realidade do tráfico e com personagens jovens envolvidos no mundo da droga e na criminalidade, além da atuação de policiais no combate ao tráfico.

Na segunda pergunta: “Por que da escolha do espaço físico para retratar o gênero textual desenvolvido?”, o grupo justificou que exploraram um cenário que retrata um lugar abandonado, em ruínas, sem nenhuma beleza física, característico de um ambiente que envolve o submundo da criminalidade, conforme se observa na figura 3.

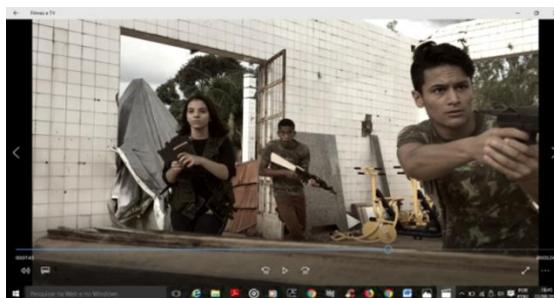


Figura 3: Cena do filme “Operação: fábrica abandonada”

À terceira pergunta: “Que contribuição a retextualização em vídeo trouxe para o grupo enquanto atividade de produção de texto?”, o grupo respondeu: “A materialização do texto em forma de vídeo permite consolidar a estrutura que caracteriza o gênero textual. No romance,

fica perceptível a necessidade de se narrar os detalhes, desenvolver os personagens e localizá-los no espaço e no tempo, por exemplo. Além disso, o projeto estimula a criatividade, possibilitando que a história criada pelo grupo seja produzida, pensando-se nas cenas, trilhas sonoras e edição”.

O vídeo explora diversas semioses que não estariam presentes em um texto escrito. Através de um *close*, resalta-se a tatuagem no pulso de uma das personagens, caracterizando sua participação em um determinado grupo. Outro recurso explorado é a disposição, em um quadro, das fotos dos suspeitos, ligadas por fios, o que traz a ideia da relação entre eles. A inserção de fundo musical determina momentos como apresentação do conflito, fuga, perseguição e festas. A manipulação de um *pendrive* como instrumento de prova, a luta armada, os diálogos, a orientação do policial para que sua irmã deixe a cidade, a imagem da despedida e dela entrando no ônibus são recursos semióticos que enriquecem o texto e possibilitam a inserção de informações contextualizadas. Ribeiro (2016, p. 115) afirma que aquilo que Kress (2003) chama de “poder semiótico” das pessoas se amplia “quando elas sabem que têm variados recursos para expressar algo. Seja com palavras ou imagens, som ou gesto; seja com cores ou vocabulário, elas precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis...”

O enredo discorre sobre uma líder internacional de tráfico que tem seus comparsas e que, de acordo com seus interesses, manda matar qualquer um como “queima de arquivo”, inclusive quem faz parte do seu bando. A trama se desenrola em um espaço de tempo relativamente longo.

Percebe-se a passagem do tempo, pois a história começa com uma personagem seguindo a pé em busca de informação sobre um determinado bandido e a próxima cena aparece uma delegada mostrando a um policial fotos dessa personagem citada, ordenando-o que a vigie. Outro momento que registra a passagem do tempo é quando um dos bandidos marca um encontro com seu comparsa, pois recebeu ordens para pôr fim à vida dele, e diz, por telefone, “... vai ter que ser amanhã mesmo” (para se encontrarem); na cena seguinte aparece o bandido chegando de moto e atirando no outro, como lhe foi ordenado. Em outra cena, o policial diz à própria irmã: “Amanhã mesmo vou comprar uma passagem de volta para você” e entre uma cena e outra aparece por escrito “No dia seguinte”, e na próxima cena ele a coloca em um ônibus para viajar. O vídeo apresenta uma sequência de ações: um conflito entre policiais e bandidos, a morte de componentes da gangue, a fuga da líder. Ainda ocorre uma festa à noite em que uma das personagens consome drogas e em algum momento posterior, quando já é dia, há o pedido de socorro à família por parte dessa personagem que é

uma dependente química, que conheceu o mundo das drogas ao se envolver com um dos criminosos. A partir desses fatos é determinada a passagem de tempo no transcurso do vídeo.

Como afirma Custódio (2016),

Formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola. E para cumprir esse objetivo, o ensino deve mobilizar múltiplos letramentos, ou seja, abordar diferentes mídias, diferentes semioses, em contextos culturais diversos (pág. 199).

É por meio da escola que questões relacionadas ao cotidiano dos alunos serão trazidas para reflexão e, em outras oportunidades, para debate. Percebe-se como eles assimilam essas questões do cotidiano a partir do que escrevem, como se posicionam diante de uma possível situação. Como comentam Vieira et al. (2016), “é indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo.” (p.181).

6.1.2 O recurso da Realidade Aumentada em uma proposta de atividade com vídeo

Este tópico relata a atividade com o recurso da Realidade Aumentada utilizando a retextualização em vídeo do romance policial “Operação: fábrica abandonada”, descrita acima e que está disponível no canal do youtube, cujo endereço é <https://youtu.be/8ejrElwFpoU>. Como destacam Teixeira e Litron (2012), “outro desafio vem se configurando: o alargamento da noção de letramento na contemporaneidade, por meio da tecnologia e das inúmeras novas práticas sociais que se delineiam” (p. 168). Se a princípio entendia-se ser letrado aquele capaz de unir letras e entender palavras, com os avanços tecnológicos tem-se multiplicado a necessidade de entender outras leituras possíveis. O recurso da Realidade Aumentada é um letramento digital que viabiliza os alunos no espaço escolar a adquirir outras possibilidades de obter informação.

Em sua estrutura, a atividade proposta (ANEXO 1) possui dois textos: o conteúdo explicativo sobre o gênero romance na categoria policial e o vídeo. Este, utilizando a Realidade Aumentada, pode ser visualizado a partir de um marcador (etiqueta), isto é, um símbolo que ativa a animação 3D, que direciona para um canal do youtube onde se encontra disponível o vídeo.



Figura 4: Marcador da Realidade Aumentada para o romance policial.

Assim, em um primeiro momento, a professora leu com os alunos o primeiro texto e fez considerações sobre o assunto; e, depois, os alunos, portando celular e fone, puderam, com o uso do marcador, assistir ao vídeo. A intenção era associar a informação à proposta representada no vídeo. Embora o vídeo tenha sido produzido por alunos do terceiro ano do ensino médio, a atividade com uso da Realidade Aumentada, utilizando o vídeo “Operação: fábrica abandonada”, foi feita por alunos do segundo ano do ensino médio. É importante destacar como os trabalhos realizados, principalmente, com recursos tecnológicos, podem transitar entre turmas de diferentes anos para ampliar as aprendizagens e propiciar a efetiva socialização dos textos produzidos.

Após esses dois momentos descritos, os alunos responderam às seguintes perguntas: Q1. Qual a importância do vídeo exposto com recurso da Realidade Aumentada para a compreensão do texto redigido? e Q2. Destaque três características do romance policial citadas no texto escrito e que estão presentes no vídeo. Essas questões buscaram verificar o posicionamento dos alunos acerca da experiência com o uso da realidade aumentada e a compreensão do gênero trabalhado. As respostas dos alunos evidenciaram que o uso da Realidade Aumentada contribuiu bastante para o entendimento do conteúdo, pois foi possível assistir a um vídeo exemplificando o gênero definido no conteúdo explicativo, porque viram a prática da explicação. Outros entenderam o benefício do vídeo para identificar crime, suspense e outras peculiaridades, mas não o recurso oferecido. Embora a proposta tenha deixado explícita a questão da caracterização do gênero, os alunos se prenderam ao enredo e à atuação dos colegas. Esperava-se que os alunos ressaltassem a presença da vítima, do crime e da investigação. No entanto, nem todos os alunos perceberam essa tríade presente no romance policial. No vídeo que serviu como base para a realização da tarefa, a vítima não morre, mas se torna dependente química devido à influência do parceiro. Há uma alteração no papel de vítima e talvez isso tenha contribuído para a não identificação da personagem. Os outros dois itens se destacam mais e podem ser reconhecidos com mais facilidade devido à própria proposta do romance.

O acesso ao vídeo por meio da Realidade Aumentada viabilizou a apropriação do conteúdo, pois disponibilizou exemplos mais acessíveis no decorrer da narrativa das aprendizagens que foram assimiladas a partir do material informativo. Trata-se de uma leitura

complementando a outra, com uso de semioses diversificadas, intensificando os significados e promovendo a produção de sentidos, de forma contextualizada.

Kirner e Siscoutto (2007) definem a Realidade Aumentada como “o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico, funcionando em tempo real” (p.10). No caso, foi o celular esse dispositivo tecnológico, o qual propiciou que um objeto virtual, isto é, o vídeo, pudesse contribuir no ambiente real para complementar a informação necessária, possibilitando a execução da atividade.

6.2 Atividade 2 - A produção de texto na palma da mão: memes na sala de aula⁸

Os memes são um exemplo de retextualização que ocorre com frequência na sociedade contemporânea. Alguém (famoso ou não) disse uma frase que por alguma razão se destacou na mídia. Um retextualizador realiza uma modificação dessa frase, retirando o texto do aspecto oral, transpondo para a escrita e fazendo também associação com imagens, que não são necessariamente do autor do texto. Esse novo gênero utilizado (o meme) pode explorar, além da imagem, formato de letra, fonte, cor, entre outros recursos, mas que revestem de forma geralmente divertida o texto-base utilizado, sem necessariamente lhe alterar o sentido. Como afirmou Dell’Isola (2007), são operações e decisões tomadas na condução do processamento da retextualização “que variam de acordo com intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, dentre outros fatores” (p.43).

O meme pode ser caracterizado como um gênero que apresenta circulação aberta, uma vez que é veiculado em redes sociais e em outras mídias, tais como televisão, revistas, jornais. Entretanto, devido aos seus diversos recursos semióticos, é necessário atentar-se para os diferentes elementos indiciadores de sentido para que a compreensão não seja comprometida. Para Escalante (2016, p.15), “o meme aparenta ser um tipo de mídia de linguagem simples. Porém, alguns requerem repertório de conhecimentos em campos diversificados como línguas estrangeiras, História, Matemática, atualidades e/ou outros produtos de entretenimento, para serem decodificados e compreendidos”.

Assim, na produção de um meme, o(s) produtores pode(m) explorar recursos semióticos (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, tipografias, discursos etc.) para a constituição do texto, mas para entender a(s) proposta(s) de sentido(s) apresentadas

⁸ Essa atividade culminou na produção de um artigo, que foi publicado: FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, A. M.; COE, G. S. C. Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. *Periferia*, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2019. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936/28110>>. O ANEXO 5 desta dissertação é uma cópia do artigo.

pelo(s) autor(es) é necessário que o(s) leitor(es) recupere(m) as pistas fornecidas para a interpretação, o que demanda a mobilização de conhecimentos prévios, a realização de inferências, a percepção das relações intertextuais, além de habilidades relacionadas aos multiletramentos, que abarcam dimensões culturais inerentes aos textos e dimensões semióticas relativas aos efeitos de sentido decorrentes das escolhas dos recursos utilizados na produção.

Além das peculiaridades destacadas até aqui, Shifman (2014) também ressalta que os memes possuem três particularidades, a saber: a) a transmissão de informações culturais de pessoa para pessoa e se transformam em um fenômeno social ao ser compartilhado; b) a reprodução por diversos ambientes de mimetismo (imitação) e remixagem (reedição de conteúdo com um novo formato) e c) a diversificação quanto à adaptação ao meio sociocultural em que se propagam, uma vez que apresentam relação bastante íntima com o contexto de produção ou de circulação.

Nesse sentido, o meme se qualifica como um texto bastante apropriado para uma análise nas práticas educativas, pois apresenta peculiaridades que permitem uma reflexão acerca dos processos de produção, de circulação e de recepção dos textos. Esse gênero pode apresentar características diversas, uma vez que podem ser replicados, transmutados ou mimetizados. Isso coloca em questão os modos de funcionamento dos textos em circulação.

Em segundo lugar, destacamos que os memes se configuram como um exemplar para uma reflexão sobre a constituição dos discursos, explicitando a questão da natureza responsiva da linguagem. Para Bakhtin (1990), o enunciado é eminentemente dialógico, isto é, estabelece relações de sentido entre si. Nessa acepção, ele é uma réplica, uma resposta responsiva ativa, uma vez que parte de um já-dito e suscita uma nova resposta. Assim, dois enunciados, separados por espaço e por tempo distintos, podem estabelecer relações de sentidos. Os memes comportam três características básicas que evidenciam o diálogo social: a) caráter “normativo”, de formação de regras de funcionamento que os caracterizam enquanto tais; b) aspecto social, de partilha, o que faz deles forma de comunicar, bem como a existência de “falantes” dessa linguagem; e c) natureza interativa de produzir sentido (ou novos sentidos) às coisas do mundo, de ressignificar informações, imagens, vídeo, textos.

Nesse contexto, podemos considerar que ler e produzir meme demandam uma relação com o contexto sociocomunicativo, exigem um posicionamento por parte dos sujeitos, mobilizam para a interação, incita a criatividade. Esse processo posto em funcionamento “exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas

entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.” (p. 141)

Em terceiro lugar, destacamos outra contribuição dos memes, que está relacionada à reflexão sobre a intertextualidade constitutiva dos textos. Essa afirmação pode ser confirmada a partir de Meili (2014), que investigou a natureza intertextual dos memes.

Os memes são compreendidos com base na categoria analítica do intertexto, pois, na prática, perpassam inúmeros textos (multimídias), constituindo paródias e outras formas de referência. Eles são “ativadores culturais” no ambiente da internet (JENKINS, 2006), funcionando como catalisadores e desencadeando processos de construção compartilhada de significados. [...] O meme funciona como uma voz (que, em si, também é heterogênea) que perpassa uma infinidade de outras vozes (em forma de intertexto) no espaço da rede semântica da internet. A voz de um enunciado, quando ele se torna um meme não é mais subjetiva, mas histórica e compartilhada, as apropriações do meme são, por sua vez, subjetivas e resultantes de um processo de identificação (p. 355/ 362).

Nesse sentido, podemos perceber que intertextualidade presente no meme se configura tanto no seu processo de produção (aproveitamento de uma semiose, tal como uma imagem ou frase típica), quanto no seu processo de recepção (participação na formação de novos enunciados e discursos). Assim, passa a ter “um valor informacional comum e funciona como um contextualizador (informação velha) para ancorar novas informações, o seu valor é agregado à informação nova, principalmente pela sua visibilidade, chamando a atenção para ela” (MEILI, 2014, p.366).

Em quarto lugar, destacamos a possibilidade de uma reflexão sobre as diferentes semioses constitutivas dos textos que circulam em ambiente digital. Os memes, normalmente, por sua curta extensão, propiciam uma análise articulada dos diferentes recursos utilizados para o processo de construção de sentidos.

De acordo com Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 70), “estudar a linguagem em seus aspectos semióticos é considerar as escolhas e as combinações sígnicas e suas formas de organização para direcionar sentidos e para evocar interpretações”. Nesse sentido, as expressões faciais, postura corporal, atitudes, cores, movimentos, sons, palavras, imagens, diagramação, planos, enquadramentos, saliência, design etc., sinalizam possibilidades interpretativas. Essa configuração demanda do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações sígnicas que participam do processo de produção dos sentidos. Assim, os memes oferecem possibilidades para uma análise das multissemioses, em uma perspectiva enunciativa, já que os recursos semióticos e os interlocutores (enunciador e enunciatário) se configuram também como signos da textualidade, uma vez que integram o circuito de produção, circulação e recepção.

Por fim, em quinto lugar, podemos reiterar a importância dos memes para uma reflexão acerca do compromisso ético nas redes sociais. Nesse sentido, os memes, apesar de sua configuração notadamente de cunho humorístico, também podem cumprir outras finalidades comunicativas nas diversas situações de circulação. Assim, Guerreiro e Soares (2016, p. 186) atestam que esse tipo de texto “presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural”. É possível propor uma análise que comporte a dimensão da escolha lexical, da seleção de imagens, da organização do texto, do perfil do leitor e a adequação do texto à situação sociocomunicativa.

Nesse contexto, os memes, em função de sua natureza interativa, possibilitam a mobilização de conhecimentos prévios e a compreensão de que a leitura é uma prática social, pois não se lê apenas para responder perguntas, como, muitas vezes, acontece na escola. Ler memes pode viabilizar a implementação de práticas pautadas no caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, problematizar questões ligadas à dimensão social e histórica, transformando a leitura em uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de estabelecer relações com o mundo e nele atuar como cidadãos.

6.2.1 Análise de memes produzidos por alunos de ensino médio

Com vistas a analisar o potencial para a formação de leitores e produtores de textos, foi realizado um projeto de intervenção com alunos de ensino médio, envolvendo o gênero meme. A partir de um material explicativo e algumas imagens, a professora, regente da turma, expôs o que são e como se caracterizam os memes de internet.

A proposta de produção pautou-se na reflexão acerca das características dos memes, conforme o estudo realizado anteriormente em sala de aula. Os alunos produziram, a princípio, memes estáticos e, em outro momento, memes com movimento. Exemplos de ambas as produções são apresentadas nesta pesquisa, em momentos diferentes. A partir da produção, foram analisadas as potencialidades dos memes conforme a pesquisa realizada por Ferreira; Villarta-Neder e Coe (2019).

1)	as condições de produção dos discursos
2)	a constituição dos discursos
3)	a intertextualidade constitutiva dos textos
4)	as diferentes semioses constitutivas dos textos digitais

5)	o compromisso ético nas redes sociais.
----	--

Quadro 4: Potencialidades dos memes.

Em função de os memes terem sido produzidos a partir de uma proposta escolar, os interlocutores visados foram os próprios colegas e amigos, o que permitiu uma análise sobre os processos de produção, circulação e recepção dos textos. É relevante destacar que as produções não foram destinadas à professora-regente da turma, o que desencadeou um deslocamento de uma situação bastante recorrente no ambiente escolar, que é a produção de textos para a escola. Os memes produzidos possibilitaram uma motivação para a interação entre os pares, pois envolveram situações que tinham sido compartilhadas pelos colegas. Essa característica é comprovada em Santos; Colacique; Carvalho (2013), que consideram que os memes são "formas de narrativas do cotidiano que, por meio do humor, permitem aos internautas ressignificarem e reinterpretarem os ambientes e acontecimentos que os cercam." (p.154), pois ao conceber imagetivamente aspectos da realidade, trazem em seu viés cômico elementos para que a imaginação recrie/reinterprete a realidade por ele representada" (p. 138).

A produção de sentidos para os memes exigiu a mobilização de conhecimentos anteriormente vivenciados, evidenciando que a interação é, por excelência, o campo da intersubjetividade, porque se constitui, na maioria das vezes, como base na atenção ao jogo de sentidos estabelecido pelos partícipes da situação comunicativa.

Constatamos também a presença como símbolos, palavras e expressões, que são típicas dos memes que circulam na contemporaneidade em redes sociais, como @, 10/10, *friendzone*. Todos os textos foram postados em rede social e circularam em ambiente digital, com um tom informal e com viés humorístico.

Além disso, observamos a presença de várias semioses (cores, palavras, enquadramentos, imagens estáticas ou em movimento). Essas semioses contribuíram para o processo de produção de sentidos e veicularam informações que foram compartilhadas entre usuários do aplicativo de whatsapp – por meio de projetos de dizer de cada enunciação envolvida. Os memes foram constituídos de imagens que já se encontram disponíveis na Internet, como é o caso da imagem do jogador da Bélgica. Para a produção, o aluno utilizou de uma imagem em movimento como uma metáfora para uma situação embaraçosa vivenciada na vida escolar, qual seja, o fato de ficar em recuperação escolar, conforme se verifica no link: <https://www.youtube.com/watch?v=txpyeFedrJI&feature=youtu.be> e retrata abaixo uma imagem do vídeo.

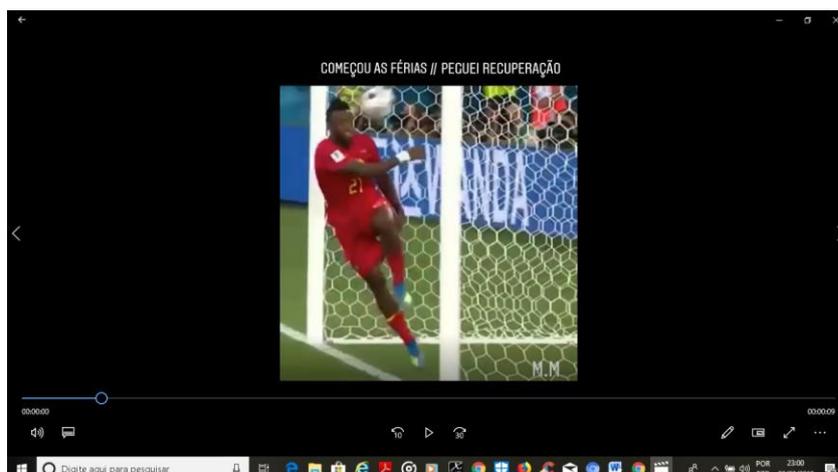


Figura 5: Meme com movimento elaborado por alunos do 3º ano do ensino médio, participantes da pesquisa.

A partir desse exemplo, podemos constatar que a constituição dos discursos se efetivou como uma resposta à proposta feita pela professora. No entanto, os textos não se direcionaram especificamente a ela, mas a outros interlocutores, dadas às especificidades do gênero meme.

Outra produção que destacamos é a que se encontra disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=O_7paIfsAsY&feature=youtu.be e abaixo consta uma imagem do vídeo.

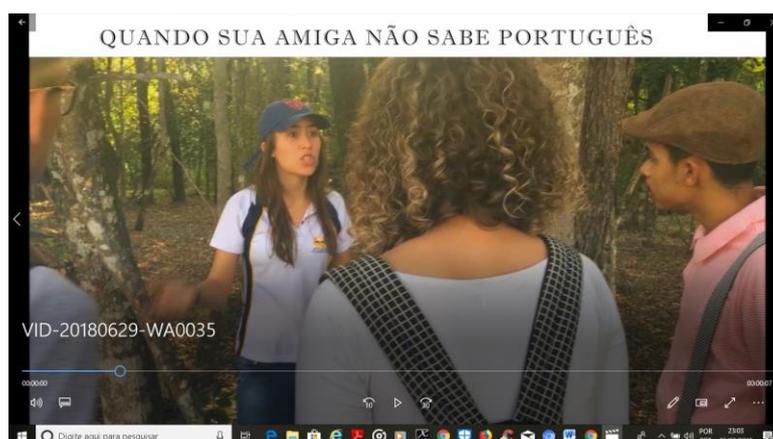


Figura 6: Meme com movimento elaborado por alunos do 3º ano do ensino médio, participantes da pesquisa.

A motivação para a produção desse texto foi o equívoco cometido pela colega durante a gravação de um vídeo para uma apresentação em outra disciplina. O erro tornou-se um meme, com a incorporação de outra cena (https://m.youtube.com/watch?v=v_unAXI2OfE), retirada do filme “Corra que a Polícia vem aí”. Nesse sentido, podemos evidenciar a presença

de um processo intertextual, mas que possui dimensões dialógicas, uma vez que os sentidos são produzidos a partir da interação dos interlocutores em uma enunciação. Assim, o vídeo assistido por outros espectadores sem o conhecimento do contexto que lhe deu origem terá um sentido diferente daquele que os alunos da turma produziram.

No que tange ao processo de textualização, os memes produzidos proporcionaram a discussão de vários elementos. No meme supracitado, os alunos exploraram o recurso da repetição com a finalidade de dar ênfase ao equívoco cometido pela aluna, além de gestos, cenários, cores, imagens em movimento, sons, gestos, expressões faciais, palavras etc. Essas escolhas representam a dinamicidade da língua, que não se limita à reprodução de padrões e convenções regularizados, uma vez cada ato de linguagem depende da seleção de recursos semióticos específicos que servem aos propósitos dos participantes do momento de enunciação (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 204).

Para finalizar esta análise, destacamos a reflexão acerca do compromisso ético nas redes sociais. Antes da produção, os alunos discutiram a responsabilidade ética de cada cidadão ao compartilhar memes. Nesse sentido, um dos memes produzidos destacou a dimensão ética do processo de circulação desse tipo de texto, uma vez que pode disseminar preconceitos. Nessa direção, Castro (2017, p. 6) considera que o gênero meme é, na maioria das vezes, “recorrente em meios virtuais, sob uma representação multimodal, encapsulando informações e/ou porções de textos, na medida em que assumem algumas funções de indicação de críticas e de posicionamentos ideológicos ou, ainda, criação de efeitos de humor.” A produção disponível no link: <https://youtu.be/J1HGIXOkdW0> retextualiza um tipo de meme que circula recorrentemente nas redes sociais, em que são tomadas pessoas que sempre são submetidas às situações de preconceito (negros, homossexuais, deficientes etc). Abaixo, encontra-se uma imagem do vídeo.



Figura 7: Meme sem movimento retirado da internet.

Essa produção evidencia que os memes podem cumprir a finalidade de evidenciar ideologias sociais incorporadas pelos grupos de interação. Segundo Passos (2012, p. 10), é relevante que se “promova uma reflexão sobre a imagem, a construção linguística, o conhecimento prévio, entre outros aspectos que são relevantes ao conhecimento do aluno e sua consciência crítica sobre o uso de linguagens”. Para tal, segundo Pennycook (2001), o despertar crítico envolve uma postura transgressora, capaz de questionar as regras que organizam a sociedade, na busca por transformar a realidade e exercer efetivamente a cidadania. Assim, é relevante ressignificar o nosso modo de estar no mundo, com vistas a torná-lo mais igualitário e mais inclusivo.

Após a socialização dos memes entre os alunos da turma e a professora, em um grupo de *Whatsapp* que têm juntos, os alunos realizaram duas atividades, ambas construídas com questões abertas a fim de não padronizar as respostas. Uma atividade foi de interpretação de texto a partir da seleção de alguns dos memes produzidos (ANEXO 2) e outra foi uma entrevista com quatro perguntas sobre a participação na elaboração dos memes. As seguintes questões compunham essa entrevista: “Q1. Qual sua opinião sobre participar da atividade de construção e socialização de memes no *whatsapp*?”; “Q2. O que contribuiu para sua formação?”; “Q3. Encontrou alguma dificuldade?”; e “Q4. Por que realizar essa atividade foi importante?”

De um modo geral, a avaliação da atividade foi bastante positiva. Os resultados apontaram os seguintes posicionamentos: a atividade foi interessante, pois explorou a criatividade e possibilitou a produção de maneira descontraída e divertida, incentivando o uso da tecnologia. Apenas um aluno considerou a atividade desnecessária, por não agregar conhecimento “escolar”. No que tange às contribuições trazidas, os participantes apontaram a possibilidade para aprender a ser mais criativos, refletir sobre a adequação da linguagem, pensar sobre as características da linguagem dos textos atuais, problematizar a questão do compromisso ético em relação às postagens. Em relação às dificuldades encontradas, as respostas apontaram a questão do domínio das ferramentas de edição e falta de criatividade. No que diz respeito à relevância da atividade, as respostas incidiram sobre a inserção da linguagem do cotidiano dos jovens nas escolas, ampliação dos conhecimentos linguístico, semióticos, histórico-culturais, uso de tecnologias para a produção de textos, trabalho em grupo, melhoria das habilidades de interpretação de textos. Apenas um aluno afirmou não ser importante a realização de atividade dessa natureza.

Utilizando como modelo um quadro de atividades descrito por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), porém com alteração, é apresentado abaixo, com fins explicativos, um quadro que descreve como se deu a proposta de atividade de retextualização em meme.

RETEXTUALIZAÇÃO EM MEME	
<p>Os alunos pesquisam imagens, cenas, frases e retextualizam em meme. Proposta de produção pautada na reflexão acerca das características dos memes, conforme o estudo realizado anteriormente em sala de aula. Produção de memes sem movimento e, em outro momento, memes com movimento.</p>	
Tópico	Projeto de intervenção com alunos do ensino médio, envolvendo o gênero meme
Objetivo	Analisar o potencial para a formação de leitores e produtores de textos. Produzir memes sem e com movimento.
Tempo	Quatro semanas
LINGUAGEM	
Competências	Ler, falar, escrever, analisar textos
RECURSOS	
Versão alta tecnologia	Equipamento: Um dispositivo tecnológico com acesso à internet.
MÉTODO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de um material explicativo e algumas imagens, expor o que são e como se caracterizam os memes de internet. Ressaltar as diversas semioses que esse gênero digital pode disponibilizar e seus sentidos. 2. Coletar com os alunos sugestões de temas atuais de memes (nerd, ironia, gospel, histórico, crítico, romântico, indireta, filme (série), cotidiano e cantadas) e expor na lousa. 3. Pedir à turma que se divida em trios e cada trio escolha um tema - entre os propostos na lousa - para desenvolver um meme. 4. Pedir aos trios que pesquisem na internet como elaborar memes sem movimento (caso não consigam, indicar um instrutor, na escola, para ajudá-lo). Devem ser valorizadas as possíveis semioses a fim de serem ressaltados os sentidos pretendidos. Cada trio terá uma semana para elaboração dos memes. 5. Informar que, no dia marcado, todos os trios devem postar o meme estático no <i>WhatsApp</i> compartilhado entre os alunos da turma e a professora. Devem deixar registrado o tema a que se propuseram abordar. 6. Propor espaço para que todos os alunos socializem as produções, trocando ideias, comentando e destacando o que lhes chamou mais a atenção. 7. Reservar um momento (uma semana depois), para os alunos apresentarem memes com movimento, destacando as semioses e temas (inclusão de outros temas, se quiser). Pedir aos trios que pesquisem na internet como elaborar memes com movimento (caso não consigam, indicar um instrutor, na escola, para ajudá-lo). Devem ser valorizadas as possíveis semioses, 	

a fim de serem ressaltados os propósitos enunciativos dos produtores do meme. Os trios terão uma semana para elaboração dos memes.

8. Informar que, no dia marcado, todos os trios devem postar o meme com movimento no whatsapp compartilhado entre os alunos da turma e a professora. Devem deixar registrado o tema a que se propuseram abordar.

9. Informar que todos os alunos devem socializar as produções, trocando ideias, comentando e destacando o que lhes chamou mais a atenção.

10. Após a socialização dos memes entre os alunos da turma e a professora em um grupo de Whatsapp, propor aos alunos atividades de interpretação de texto, com questões abertas, a partir da seleção de alguns dos memes produzidos pelos alunos da turma e preparar para a socialização coletiva que será realizada por meio do recurso de Realidade Aumentada.

Quadro 5: Planejamento de atividade de retextualização em meme.

6.2.2 O recurso da Realidade Aumentada em uma proposta de atividade com meme

Após a produção de retextualização para o gênero meme, a realização de exercícios de interpretação de alguns dos memes produzidos e ainda responder a um pequeno questionário sobre a atividade de produção, mais uma proposta foi executada, porém com o uso da Realidade Aumentada, comparando textos de gêneros diferentes (ANEXO 3).

Os alunos receberam uma folha impressa que continha dois textos. O primeiro, redigido na íntegra, é uma crônica de Artur Azevedo, escritor brasileiro da segunda metade do século XIX; e, o segundo texto aparece representado por um marcador. Com o uso do aplicativo Zappar, no celular, o aluno escaneia o marcador que abre em um dos memes produzidos em sala.

Nessa atividade, os alunos tiveram acesso à crônica, no suporte em papel, e outro de origem recente, explorado no espaço tecnológico, o meme. Com o uso da Realidade Aumentada, as semioses presentes no último texto foram preservadas, pois o meme continuou ocupando a esfera tecnológica, mantendo, por exemplo, a cor, a imagem e a diagramação.

Para Teixeira e Litron (2016),

As práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino de leitura, já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita (p. 168).

Como afirmam as autoras, há novas práticas de linguagens. Novos gêneros discursivos emergiram nos últimos anos em razão da tecnologia. E devido aos recursos tecnológicos, há novas formas de circulação e de produção de textos. Porém, se esses textos deixam o espaço

midiático e são reproduzidos de maneira tradicional, perdem aspectos significativos de sua produção. Logo, é necessário promover atividades que associem recursos tradicionais a tecnológicos, o que contribui para que informações pertinentes a esses gêneros sejam respeitadas, além de tornar as aulas mais atraentes por explorar instrumentos de uso comum dos estudantes.

Diferente da atividade anterior que propõe o uso da Realidade Aumentada para a visualização de um vídeo, e trabalha o conteúdo explicativo de um gênero textual e um exemplo desse gênero, a atividade ora descrita, embora também utilize a Realidade Aumentada, pretende a interpretação de sentido entre dois textos de gêneros diferentes. Além de no ANEXO 3, a crônica Plebiscito, de Artur Azevedo, está disponível no site <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/a/artura02.htm> e o meme pode ser acessado no endereço eletrônico <https://imgur.com/A0wMxOF>.



Figura 8: Atividade de interpretação com meme em Realidade Aumentada.

Quando sei a matéria da prova
mas não quero explicar pra quem
não estudou.



Figura 9: Atividade de interpretação com meme em Realidade Aumentada.

A partir da leitura dos dois textos, os alunos responderam às perguntas: Q1. Diante da situação, qual a semelhança existente entre os textos? Após compreender o que foi lido, é possível perceber que em ambos os textos há personagens que não querem explicar algo. Q. 2 Qual motivo justifica cada uma das situações? Ficou claro para os alunos que, na crônica, o senhor Rodrigues se recusou a explicar o sentido de uma palavra porque não sabia a resposta; no meme, a personagem não estava disposta a explicar a matéria para a prova para quem não havia estudado, isto é, não cumpriu sua parte. A correção da atividade foi feita oralmente, em classe. Essas interpretações, com a contribuição da Realidade Aumentada, cooperam para a recapitulação de conteúdo e interpretação de sentidos. O recurso da Realidade Aumentada, permite ao usuário, a partir de uma ferramenta tecnológica e a seleção de um marcador, trazer para perto de si o espaço virtual, viabilizando a interação com a informação. Há uma

associação entre ambiente físico e virtual que não considera a possibilidade de distância no acesso a um ou a outro.

6.3 Atividade 3 - O trabalho com as semioses: a retextualização utilizando gif⁹

Ao lembrar a trajetória do ensino de produção de texto ao longo da história como relatado anteriormente, é possível perceber uma preocupação intensa, durante muito tempo, com uma escrita de qualidade, domínio das regras, uso formal da língua e a busca por alcançar um padrão culto a partir do exercício de escrita usando outros textos como modelo.

Em seguida, o foco tornou-se trabalhar os gêneros textuais, ainda incentivando o zelo pela língua, mas partindo de leituras e interpretações até chegar às produções escritas pelos alunos. Ainda hoje, essas produções são entregues pelos estudantes, avaliadas pelo professor e, geralmente, devolvidas apenas com uma nota, sem que outros tenham a oportunidade de ler o que fora escrito. De modo geral, há pouco incentivo em apresentar aos colegas de classe ou aos pais o conteúdo desenvolvido pelo autor daquele texto.

Nesse contexto, é imprescindível que experiências que contemplem o trabalho com as semioses em ambiente escolar sejam socializadas para que a produção de textos seja ressignificada pelos professores e pelos alunos.

Assim, será relatada aqui uma terceira experiência de produção de textos multissemióticos, em que foi utilizado o gênero gif para a retextualização do conto “As meninas”, de Ana Elisa Ribeiro (2015).

Antes não usava moça ir a bar, tocar violão e dirigir. Antes também não usava moça de calça comprida. Não usava menina na janela depois de certa hora. Não usava batom vermelho nem muito menos escarlate na roupa de baixo. Não usava moça namorar até tarde. Nem ficar sem sutiã. Nem falar alto e abrir a perna. Não usava moça andar com rapazes. Não usava moça sorrir para estranhos. Nem ir ao médico de mulheres. Nem ficar sem marido depois dos 22 anos. Nem fazer sexo antes de casar. Não usava moça não usar anágua. Não usava moça que pinta a unha de carmim. Não usava, faz pouco tempo, moça que trabalha fora. Não usava moça que lê e escreve. Moça não usava. Moça não servia para quase nada. Moça não servia para quase nada.

⁹ Esta atividade culminou na produção de um artigo (no prelo). FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, A. M.; COE, G. S. C. Quem conta um conto aumenta um ponto: práticas de retextualização como incentivo à produção de textos multissemióticos. Revista de Letras, v.58, n. 1, jun. 2019. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/letras/about/editorialPolicies#custom-1> >.

A leitura do conto se deu em um contexto de discussão sobre o papel da mulher na sociedade. Além dos textos que abordavam a temática propostos pela professora, os alunos pesquisaram músicas, documentários, peças publicitárias etc. Após a discussão, os alunos foram solicitados a produzirem um texto utilizando o gênero gif. De acordo com Bertges e Pereira (2017, p. 492)

O suporte, como integrante e mesmo determinante de novas experiências estéticas, fomenta distintas formas de interação e leituras de textualidades poéticas. No contexto dos novos suportes advindos da revolução digital, o formato GIF, popular em ambientes virtuais, tem sido usado em processos de reelaboração de poemas originalmente publicados em meio impresso.

No caso em pauta, o formato gif foi utilizado para a retextualização de um conto, em que permitiu a articulação entre suporte verbal e não verbal. O conto retextualizado foi originalmente publicado na versão impressa no livro *Beijo, boa sorte!*, sem ilustração. Ele foi ilustrado por meio de gif com várias imagens, as quais são analisadas a seguir, a partir de capturas de telas do vídeo produzido. No entanto, para melhor compreensão da análise aqui realizada, recomenda-se ao leitor do presente artigo que acesse o link <https://youtu.be/-UJV2aRmqj4>, em que se apresenta uma das retextualizações feitas por um grupo de alunos.

A produção, em formato de um vídeo, apresenta a parte verbal, produzida por Ribeiro (2015), sem alterações. Para cada parte, foi selecionado, pelos alunos, um gif que representasse o conteúdo apresentado, o que exigiu habilidades de articulação entre o texto verbal e os gifs e o uso de estratégias para a seleção dos gifs de modo a mobilizar a atenção dos leitores-espectadores. A análise aqui empreendida busca verificar os recursos semióticos utilizados pelos alunos para tornar a retextualização mais interativa. Desse modo, merecem destaque as estratégias de humor.



Figura 10: Moça ficar sem sutiã.



Figura 11: Moça não ir ao médico de mulheres.

O humor é provocado na figura 10 pelo movimento abrupto da moça para se livrar da peça íntima e na figura 11 pela expressão facial da moça. Esses recursos, além de servir como

um apelo para prender a atenção do leitor, configuram como uma estratégia que imprime um tom irônico, o que coaduna com a proposta do conto original. Várias pesquisas, segundo Ottoni (2007), enfatizam os benefícios do humor no contexto escolar: reduz a ansiedade, cria uma atmosfera mais positiva e aberta, torna a aula mais interessante, mantém a atenção dos alunos, promove a interação e discussão em sala de aula, ajuda na assimilação de conteúdos e informações. O humor promove o pensamento divergente. Enquanto na educação em geral ensina-se o pensamento convergente, em que o professor direciona para uma resposta única, o humor abre possibilidades de respostas, de um outro sentido.

Outra questão digna de nota são os movimentos, que não são tomados apenas pela alternância de imagens, mas orientam determinados sentidos. Nesse sentido, as figuras 12 e 13 se destacam.



Figura 12: Moça não usava calça comprida.



Figura 13: Moça não usava escarlate na roupa de baixo.

Na figura 12, a escolha parece desvelar a diversidade de opções de calças que as mulheres encontram no mercado. Nesse contexto, o gif selecionado indicia para a liberdade feminina para adotarem um estilo que combina com as suas preferências pessoais. Na figura 13, o movimento parece insinuar uma sensação de irreverência, de liberdade. Na imagem da esquerda, a boca simula um envio de um beijo e na imagem da esquerda o movimento indicia uma dança que sugere libertação das amarras sociais. A seleção de imagens em movimento, de gifs, no caso deste estudo, assume importância substantiva na formação crítica dos alunos, pois pressupõe uma abordagem crítica que segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) demanda “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Essas ações impulsionam os alunos a redesenhar textos e sentidos. O acesso a situações de criação de conteúdo, crítica e de circulação de sentido possibilita aos alunos assumirem o papel de protagonistas e não o de meros receptores de conteúdo e pode estimulá-los à participação social, permitindo a eles propor seus próprios pontos de vista.

Além das questões destacadas, ressalta-se também a questão da imagem hiperbólica, que desloca o conceito de hipérbole como palavra que exagera para um dispositivo discursivo que, com vários elementos discursivos, constrói o exagero (RESENDE, CANO, 2017, p. 114). Dessa forma, o exagero da hipérbole, a fim de realçar uma ideia, pode exagerar causando assim um efeito humorístico, buscando evidenciar uma crítica social. Nesse caso, tem-se as figuras 14 e 15:

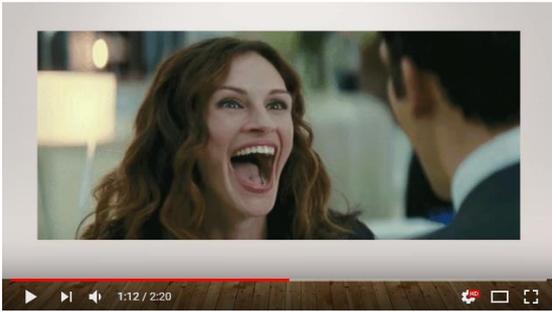


Figura 14: Moça não sorri para estranhos.

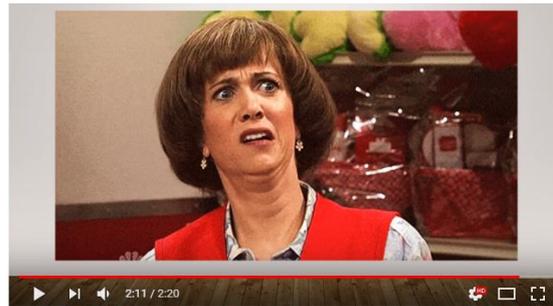


Figura 15: Moça não servia para quase nada.

Na figura 14, evidencia-se a imagem de uma atriz com a boca bastante aberta, indo ao encontro do que afirma o enunciado “Não usava moça sorrir para estranhos.” Essa escolha demonstra a percepção por parte dos estudantes da ironia presente no texto. Na figura 15, o exagero se evidencia na expressão facial da mulher que apresenta uma ideia de que a afirmação “Moça não servia para quase nada” é absurda.

Nesse sentido, observa-se que os alunos, ao produzirem o vídeo por meio de gifs, não somente tiveram que apresentar um domínio técnico das ferramentas de criação de vídeo, de inserção de imagens e de áudio, eles tiveram que mobilizar conhecimentos prévios sobre o conteúdo abordado, o que pode contribuir para um redimensionamento da atividade de produção de textos na escola.

Por fim, a representação do fim do conto, que normalmente aparece a palavra “fim”. Aqui, aparece em uma versão de gif, modernizada por meio de “Bye” e “acabou”.



Figura 16: Moça não fica na janela à noite.



Figura 17: Indicação de fim.

A experiência de produção de textos, ora analisada evidencia a posição de Custódio (2016, p. 199), que assegura

Formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola. E para cumprir esse objetivo, o ensino deve mobilizar múltiplos letramentos, ou seja, abordar diferentes mídias, diferentes semioses, em contextos culturais diversos (pág. 199).

É por meio da escola que questões relacionadas ao cotidiano dos alunos podem ser problematizadas e trazidas para uma reflexão. Nesse sentido, reitera-se que a temática foi trabalhada com os alunos, o que propiciou uma identificação com a questão. Por se tratar de um colégio confessional, existe um compromisso efetivo não apenas com a qualidade pedagógica e com o aperfeiçoamento do desempenho escolar do aluno, mas com a sua formação integral. Assim, várias temáticas sociais são trazidas para discussão, com vistas à formação do cidadão crítico e reflexivo.

Percebe-se como os alunos se interessam por essas questões do cotidiano. Como comenta Vieira et al. (2016, p. 181), “é indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo...”

Nesse contexto, a produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos apresenta formas de uma produção pautada na construção de sentidos. Garcia et al. (2012, p. 142) defendem que

As TICs têm trazido importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente em relação às várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, que permitem e facilitam. Elas ocasionam significantes inovações em sala de aula: por exemplo, o conteúdo pode ser trabalhado a partir de várias mídias e não apenas das mídias impressas. Ademais, algumas delas, são mais próximas das atividades cotidianas dos alunos, como os vídeos, músicas ou a internet, em geral.

O trabalho desenvolvido em sala de aula corrobora o conteúdo da citação, uma vez que a produção do vídeo ampliou as possibilidades de inovação da atividade de escrita, pois houve também exploração de diferentes semioses. As multissemioses e as multimodalidades dão novos sentidos à produção, sem desmerecer o valor dos textos verbais escritos em papel.

Dias (2016, p. 95) complementa a questão abordada, pontuando que

Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e de comunicação – TICS – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos. As TICs trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e *links*.

Com as novas tecnologias, o espaço onde o texto se desenvolve está sendo redimensionado, o que de certo modo afeta as relações e as interações sociais e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem. Os recursos digitais possibilitam a combinação entre escrita e imagens; cores e áudios. E como afirmam Vieira et al. (2016, p. 185), “as produções multimodais ou multissemióticas vão além da mera soma das várias modalidades em determinado meio de circulação e nos levam a refletir sobre como os significados são ampliados, transformados e multiplicados”.

Para cumprir uma atividade de interpretação proposta, os alunos leram o texto-base e em seguida em seguida assistiram à retextualização desse texto em vídeo. Os alunos responderam às seguintes questões: “Q1. Como esses dois gêneros textuais se complementam?”; “Q2. Que contribuição os recursos tecnológicos trouxeram para o texto ‘As meninas’?”

As respostas dos alunos se direcionaram para a afirmação de que o texto do Gif possibilita uma atratividade maior, pois conjuga imagens e movimentos com o texto verbal escrito. Além disso, consideraram que o trabalho com variação entre textos auxilia na compreensão e amplia os sentidos interpretativos. Como afirmam Dionísio e Vasconcelos (2013), as produções textuais estão se apresentando mais complexas devido à evolução e diversidade do suporte que as acompanham; logo, é fundamental que práticas sejam desenvolvidas a fim de preparar os leitores para novos hábitos de leitura.

Com fins explicativos, foi utilizado a seguir, com alterações, um quadro de atividades, descrito por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), em que consta a descrição de como se deu a proposta de atividade de retextualização, com a utilização de gifs.

RETEXTUALIZAÇÃO UTILIZANDO O GÊNERO GIF	
Esta atividade pode ser realizada por alunos do primeiro ano do ensino médio. Os estudantes utilizam gifs para retextualizar um conto. O gif é um gênero digital recente e muito presente nos meios midiáticos. Nesta atividade, os estudantes são estimulados a compartilhar seus conhecimentos sobre gifs e a fazer uma pesquisa para conhecer melhor esse gênero. Há também um estudo sobre contos. Esta proposta está pautada na relação entre o gênero tradicional conto e o gênero digital gif com suas semioses, que possibilitam novos sentidos ao texto.	
Tópico	Projeto de intervenção com alunos do ensino médio, envolvendo os gêneros conto e gif.
Objetivo	Estimular o aluno a trabalhar com textos que permitam a articulação entre suporte verbal e não verbal.
Tempo	Seis aulas
LINGUAGEM	
Competências	Ler, falar, escrever textos verbais e não verbais

RECURSOS	
Versão alta tecnologia	Equipamento: Um computador e um projetor para o professor.
MÉTODO	
<p>1. Fazer com os alunos um levantamento sobre os conhecimentos prévios que possuem sobre gif. Apresentar alguns gifs que se destacaram recentemente. Dividir os alunos em grupos de 4 componentes.</p> <p>2. Pedir que cada grupo faça uma pesquisa sobre gifs: O que são? Como surgiram? Como se constituem? Como fazer? Como são utilizados? A pesquisa deve ser apresentada em sala oralmente por cada grupo.</p> <p>3. Realizar um estudo sobre contos com a turma. Pedir aos alunos que pesquisem contos e tragam impressos a fim de ser elaborada uma coletânea de contos.</p> <p>4. Escolher um conto que trate de alguma questão social pertinente e discuta o assunto com a turma. Além do conto, pedir aos alunos que escolham outros textos que abordem a temática proposta (músicas, documentários, peças publicitárias etc.).</p> <p>5. Apresentar à turma o que é o processo de retextualização, a partir de uma aula com conteúdo explicativo e modelos impressos, ressaltando o papel criativo desse processo. Após a apresentação do conteúdo, solicitar aos alunos que façam a retextualização do conto escolhido pelo grupo, utilizando o gênero gif.</p> <p>6. Usando um projetor, apresentar os vídeos produzidos em sala para que todos os alunos possam assistir os trabalhos uns dos outros.</p> <p>7. Elaborar um pequeno questionário para ser respondido pelos componentes de cada grupo sobre o próprio vídeo produzido utilizando gifs. A intenção é identificar se a retextualização explorando variadas semioses contribui para a ressignificação do texto.</p>	

Quadro 6: Planejamento de atividade de retextualização utilizando o gênero gif.

6.3.1 O recurso da Realidade Aumentada em uma proposta de atividade utilizando gif

Diante do exposto no decurso desta pesquisa, para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, tem-se constatado que o uso da Realidade Aumentada pode possibilitar o contato com os variados gêneros textuais por meio de instrumentos tecnológicos disponíveis, como o celular. É um recurso atraente para adolescentes, pois propicia a inserção no espaço digital. Outro aspecto que deve ser destacado é a resultante economia de material impresso.

É importante ressaltar que nas mídias sociais os textos disponíveis utilizam semioses que contribuem para maior compreensão dos significados possíveis. Conectar o suporte usual ao moderno oferece ao aluno maiores oportunidades de conhecimento. E o uso do recurso da Realidade Aumentada contribui ainda mais para a imersão nessa variedade de textos e de sentidos.

Esta pesquisa se dispôs a apresentar quatro propostas de atividades que utilizam o recurso da Realidade Aumentada e esta seção refere-se a um gênero de origem recente, que surgiu nos meios midiáticos: o gif. Este é um estilo de texto que armazena pequenas animações, porém de amplo sentido para os seus interlocutores.

Diferente das propostas citadas anteriormente, o programa utilizado para o uso da Realidade Aumentada em gif foi o UniteAR: Create Augmented reality Now, por aceitar esse tipo de texto sem necessidade de converter o gif para vídeo. Foi utilizada a versão gratuita desse programa, que limita a quantidade de aplicações que podem ser criadas. É uma versão ainda em processo de testes, porém correspondeu de maneira eficiente aos objetivos pretendidos. Quanto ao recurso da Realidade Aumentada, Silveira (2010) explica que “vários experimentos asseguram o rastreamento e reconhecimento de sinais e símbolos por mecanismos de visão e sensores que enviam dados para serem processados pelo programa de computador” (p.153). Sendo assim, esta pesquisa não se limitou ao uso de apenas um programa disponível de Realidade Aumentada.

Na atividade de retextualização explicitada anteriormente, o grupo selecionou gifs que fazem uma conexão de sentidos com o conto “As meninas”. A partir dessa seleção, elaborou-se um vídeo acoplado a redação do conto, originalmente sem associação das imagens, e a sequência dos gifs, o que contribuiu para enriquecer os sentidos propostos pelo autor do texto original, através das multissemioses presentes na animação.

A proposta de atividade (ANEXO 4) com o uso do recurso da Realidade Aumentada manteve os gifs, mas não no formato de vídeo, desenvolvido pelo grupo, e, sim, como textos únicos. O texto original foi separado por períodos em uma primeira coluna; na segunda, estão dispostos marcadores que, ao serem identificados pelo programa UniteAR, trazem para a Realidade Aumentada o gif correspondente ao período.

Para a realização da atividade de interpretação, foi solicitado aos alunos que respondessem às seguintes perguntas: “Q1. “Que estratégias foram utilizadas para a articulação entre os sentidos do texto escrito e a retextualização em gif”? “Q2. Quais foram as dificuldades encontradas para a realização dessa atividade?” As respostas se direcionaram para a busca por assunto no Google e na verificação da pertinência do gif encontrado com a fragmento do conto lido. Outras respostas apontaram para a interação entre colegas de outro grupo e até para solicitação a amigos, inserção de um Gif não muito adequado por não ter encontrado um que representasse a cena. No que tange às dificuldades, os alunos consideraram o uso de ferramentas de edição de vídeos e o descompromisso de alguns colegas para realizarem os acordos do trabalho em grupo.



Figura 18: Exercício de interpretação com gif em Realidade Aumentada.



Figura 19: Exercício de interpretação com gif em Realidade Aumentada.

As questões de interpretação propostas objetivavam reforçar nos alunos a certeza de que as multisssemioses exploradas pelos recursos tecnológicos e a interação de modalidades textuais diferentes podem contribuir para a socialização de informação e para o processo de produção de sentidos.

Para Kenski (2012) as “novas tecnologias digitais ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual” (p. 34). O recurso da Realidade Aumentada corrobora a posição da autora referenciada, pois as experiências de uso de um aplicativo baixado em um celular viabilizam o acesso a diversos conteúdos disponíveis nos meios digitais. No ambiente escolar, essa tecnologia contribui para a presença de mensagens textuais, sonoras e visuais nas atividades propostas, explorando as múltiplas semioses presentes nesses conteúdos.

6.4 Atividade 4 – Retextualização do gênero a canção¹⁰

Um gênero textual que se destaca, principalmente no ensino de línguas, é a canção (outros autores classificam como letra de música). Devido ao ritmo e à melodia que a acompanham, é um gênero cuja atividade proporciona com frequência a participação em conjunto, pois oportuniza à turma cantar os versos que constroem a música. De acordo com Costa (2010, p. 118), a canção, por ser “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia) [...], dimensões que têm de ser pensadas juntas [...], exige tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens”

¹⁰ A apresentação sobre o gênero canção consistirá de um breve relato. Não houve a pretensão de uma análise do gênero em profundidade, mas de evidenciar as possibilidades da retextualização para o trabalho com as várias semioses.

(COSTA, 2010, p. 118). Há um encontro entre o texto poético e a melodia, que não deve ser desprezada, pois faz parte da construção do sentido da canção.

Complementando o exposto, Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 194-195) consideram que, no trabalho com canções, os alunos podem perceber como a articulação entre os tipos de linguagem contribui para “construir novos discursos, com novos sentidos, ou seja, como a produção de sentidos não é fixa nem no texto, nem na época histórica, tampouco segundo as intenções do autor.” Assim, o trabalho com a canção pode tornar as aulas mais dinâmicas, “para a construção de sentidos, uma vez que interdependência das imagens, dos sons e dos textos que compõem uma obra.” (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 194-195)

A atividade de retextualização com a canção, descrita neste trabalho, foi realizada pela turma de segundo ano do ensino médio da escola participante desta pesquisa. Os alunos, divididos em grupos de quatro, realizaram a atividade de retextualização de letra de música popular brasileira. As canções escolhidas foram: Era uma vez (de Kell Smith), Trem bala (de Ana Carolina Vilela da Costa), Era uma vez (Álvaro Socci e Cláudio Matta, interpretada por Toquinho, Sandy & Júnior) e Dia especial (de Cidadão Quem, interpretada por Tiago Iorc).

Dias e Ferreira (2018) ressaltam que

(...) o procedimento metodológico de retextualização consubstancia-se como uma estratégia bastante eficaz para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que é possível produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base, seja por meio da mudança de um gênero para outro, seja por meio da alteração de uma modalidade linguística para outra (p. 292-293).

As autoras corroboram com o que foi ressaltado ao longo do trabalho: a retextualização pode ocorrer de um gênero textual para outro e contribui para aperfeiçoar a escrita e a leitura. Entretanto, outro ponto também destacado nesta pesquisa e presente também nesta última atividade, é o acréscimo das multissemioses aos textos produzidos, que enriqueceram o sentido do texto ao explorar imagens, formato, cores, fonte, entre outras possibilidades.

Nas retextualizações das letras de música, um grupo explorou a tecnologia; os outros três usaram imagens e formatos desenhados à mão pelos próprios participantes. Dias e Ferreira (2018) explicam que “a retextualização, sob a perspectiva da multimodalidade, pode ser compreendida como o uso de vários modos semióticos em um texto e como se combinam para comunicar e indicar sentidos” (p. 295). As autoras ainda ressaltam que essas semioses contribuem para a constituição de sentidos produzidos pelo texto.

Para registro de como se deu a proposta de atividade de retextualização de letra de música para outros gêneros textuais (conto, notícia, caça ao tesouro e HQ), propôs-se, com fins explicativos, novamente, com alterações, o quadro de atividades descrito por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016).

RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO LETRA DE MÚSICA	
Com a participação da turma, o professor seleciona algumas letras de músicas populares brasileiras. Alguns gêneros textuais serão revisitados. Essa proposta de produção está pautada na reflexão sobre a linguagem nos gêneros textuais, de acordo com as intenções pretendidas. O sujeito social pode circular entre os diversos gêneros textuais de acordo com as necessidades e interesses no momento de interação. Ressalta-se também o estudo das multissemiões na produção de texto.	
Tópico	Projeto de intervenção com alunos do ensino médio, envolvendo os gêneros letra de música, conto, notícia, Caça ao tesouro e HQ.
Objetivo	Reconhecer as características do gênero letra de música, conto, notícia, caça ao tesouro e HQ e perceber as possibilidades trazidas por atividades de retextualização que explorem as multissemiões e os multiletramentos.
Tempo	Seis aulas
LINGUAGEM	
Competências	Ler, falar, escrever textos verbais e imagéticos
RECURSOS	
Versão alta tecnologia	Equipamento: Um computador e um projetor para o professor. Dispositivos portáteis móveis para os estudantes.
MÉTODO	
<p>1. Apresentar aos alunos uma letra de música popular brasileira, escolhida com antecedência, e, oralmente, fazer com eles a interpretação da letra. Dividir os alunos em grupos de 4 ou 5 componentes. Pedir que cada grupo escolha uma música popular brasileira e justifiquem a escolha feita.</p> <p>2. Estudar com a turma o gênero “letra de música” e discutir como o modo como esse gênero textual circula. Diferenciar sentido literal e sentido figurado, para que os alunos percebam os sentidos possibilitados pelos itens lexicais ou pelas construções sintáticas presentes na canção. Pedir aos grupos que construam um parágrafo que apresente a interpretação da letra da música, que é o texto-base do grupo.</p> <p>3. Em powerpoint, rever com os alunos alguns gêneros textuais com os quais deseja trabalhar. Para essa atividade, foram escolhidos os gêneros letra de música (gênero base para a atividade de retextualização), conto, notícia, Caça ao tesouro e HQ (história em quadrinhos). Nos slides do powerpoint, além da explicação, constam trechos que caracterizam esses gêneros textuais. Identificar com os grupos as características dos gêneros propostos. Ampliar o repertório sobre os gêneros a partir de outros exemplos apresentados pelos grupos, via internet. Retomar com a turma os elementos que constituem os gêneros trabalhados: o tema, função social, linguagem, recursos semióticos e o propósito comunicativo dos textos.</p> <p>4. Conceder espaço para que cada grupo escolha um entre os gêneros propostos (conto,</p>	

notícia, caça ao tesouro e HQ) com o qual deseja trabalhar. Determinado o gênero com que cada grupo irá trabalhar, pedir a cada aluno do grupo que traga ao menos um texto do gênero determinado para a atividade. Os textos devem ser socializados entre os componentes do grupo. Cada grupo deve apresentar para a turma um texto escolhido dentro do gênero trabalhado. Essa apresentação pode ser oral ou encenada. Cada exposição será gravada e enviada no grupo de whatsapp da turma.

5. Apresentar à turma o que é o processo de retextualização, a partir de uma aula com conteúdo explicativo e modelos impressos, ressaltando as características peculiares desse processo. Explicar que cada letra de música escolhida por cada grupo deve ser retextualizada para o gênero textual trabalhado pelo grupo. Assim, devem ser enumeradas as características que prevalecem no gênero com o qual cada grupo trabalhará a fim de que não estejam ausentes na produção de retextualização.

6. Orientar os grupos para que se subdividam em duplas e proponha que cada dupla identifique no texto-base (a letra de música pré-definida para o grupo) elementos constitutivos do gênero textual que deve ser usado para a retextualização. Em seguida, em grupo, comparem as semelhanças e diferenças entre as duplas e ajustem os posicionamentos a fim de que cheguem as mesmas conclusões.

7. Solicitar a retextualização da letra de música para o gênero textual sugerido, explorando semioses de acordo com a proposta realizada. O texto pode ser feito à mão ou utilizando recursos tecnológicos, de acordo com a preferência do grupo.

8. No dia marcado, todos os grupos devem apresentar em sala a produção retextualizada.

Quadro 7: Planejamento de atividade de retextualização do gênero letra de música.

A produção descrita nesta pesquisa é concernente à música “Era uma vez”, de Álvaro Socci e Cláudio Matta, interpretada por Toquinho e a dupla Sandy & Junior. Foi uma retextualização que transpôs do gênero letra de música para gênero caça ao tesouro.

Era Uma Vez

Era uma vez	Tem que mergulhar na própria fantasia
Um lugarzinho no meio do nada	Na nossa liberdade
Com sabor de chocolate	
E cheiro de terra molhada	Uma história de amor
	De aventura e de magia
Era uma vez	Só tem a ver
A riqueza contra a simplicidade	Quem já foi criança um dia
Uma mostrando pra outra	
Quem dava mais felicidade	Uma história de amor
	De aventura e de magia
Pra a gente ser feliz	Só tem a ver
Tem que cultivar as nossas amizades	Quem já foi criança um dia
Os amigos de verdade	
	Era uma vez
Pra gente ser feliz	Um lugarzinho no meio do nada

Com sabor de chocolate
E cheiro de terra molhada

Era uma vez
A riqueza contra a simplicidade
Uma mostrando pra outra
Quem dava mais felicidade

Pra a gente ser feliz
Tem que cultivar as nossas amizades
Os amigos de verdade.

Pra gente ser feliz
Tem que mergulhar na própria fantasia
Na nossa liberdade

Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem haver
Quem já foi criança um dia

Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem haver
Quem já foi criança um dia

Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem haver
Quem já foi criança um dia

Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem haver
Quem já foi criança um dia

Era uma vez...

Compositores: Álvaro Socci/ Cláudio
Matta



Figura 20: Retextualização da canção “Era uma vez”.

Por escolha do grupo, a produção foi organizada em uma folha de cartolina em que ficaram dispostas a letra original da canção e a retextualização em imagens. Nessa perspectiva, Ribeiro (2017) assevera que “imagens e palavras são modalidades expressivas, mas são também plenas de possibilidades, em si. A modalização das palavras, que depende de uma seleção em um repertório, cria efeitos diversos. Do mesmo modo, as modulações dos

desenhos alcançam efeitos diferentes” (p.115). Pode-se perceber na retextualização que o texto-base é rico de sentidos, e as imagens abrem outras leituras e interpretações.

Há algumas setas que encaminham à direção a ser seguida. Além da disposição como um mapa de caça ao tesouro para encontrar as imagens presentes, há a intenção de descobrir também as imagens que podem ser visualizadas através do recurso da Realidade Aumentada, o que será descrito claramente na seção seguinte.

O mapa é um texto instrucional, que recorre a diferentes modalidades, que se completam a fim de alcançar o objetivo. Misturam-se textos verbais e visuais. Citando Meyer (2009: 7), Dionísio e Vasconcelos (2013) defendem que esses duplos canais de processamento, se separados, possuem uma capacidade limitada de processamento; porém, quando ocorrem conexões, mentalmente, entre as representações verbais e visuais, “os aprendizes estão aptos a criarem um entendimento mais profundo do que o fariam se fosse de palavras ou de imagens isoladas” (p. 36).

Essa associação propiciar interpretação mais coerente do sentido pretendido: as setas indicam a direção a ser tomada; a palavra chocolate está associada à imagem da casa em que os personagens João e Maria tiveram acesso aos doces; a imagem de uma horta relaciona o verbo cultivar e aos sentimentos; diversas máscaras se associam à palavra fantasia e a imagens das crianças fazem referência à infância.

A contribuição oferecida pelas modalidades presentes nessa retextualização intensificou-se com o uso do recurso da Realidade Aumentada, que possibilitou a apresentação de outros gêneros textuais, o que suscitou uma intertextualidade, além de complementar informações, entre as informações do texto produzido e as possibilidades oferecidas pelo recurso tecnológico. No tópico a seguir, será descrita a atividade que utilizou o Recurso da Realidade aumentada na produção de retextualização do gênero canção.

6.5 Atividades de retextualização com uso do recurso da Realidade Aumentada no gênero caça ao tesouro

Esta seção apresenta o trabalho de retextualização do gênero canção, com uso da tecnologia de Realidade Aumentada. Somam-se a essa apresentação, a descrição da metodologia desenvolvida e análise e discussões do resultado do mesmo. A atividade foi

aplicada na mesma turma que produziu a retextualização; entretanto, como em todas as contribuições anteriores, apenas uma prática será explicitada nesta seção.

No tocante ao uso de recursos digitais, Dionísio e Vasconcelos (2013) defendem que

Considerando que a veiculação de um gênero se dá através de um suporte, o uso de tecnologias modernas no contexto educacional, que favorece a produção de gêneros digitais, oferece um leque maior de possibilidades tecnológicas (sons, movimentos, efeitos visuais e sonoros, imagens 3D etc.) para a construção de materiais para uma situação de aprendizagem, visando sempre à construção de conhecimento (p. 44).

À posição das autoras se associa pontualmente a contribuição oferecida pela tecnologia da Realidade Aumentada, pois é um recurso que viabiliza o acesso a outras opções tecnológicas e midiáticas. Como ressaltado ao longo desta pesquisa, a partir desse recurso, que reconhece um marcador em um texto-base, é possível conectar vídeos, imagens, *gifs* e variados gêneros textuais, explorando diversas semioses e modalidades, de acordo com a intenção proposta.

Como relatado anteriormente, o colégio onde toda a pesquisa foi realizada não possui um laboratório de informática. Assim, a fim de cumprir a proposta de os alunos serem autores inclusive na inserção do recurso da Realidade Aumentada em suas produções, após a realização da atividade de retextualização, dois representantes do NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional –, disponibilizados pelo colégio para instruir os participantes na realização da atividade, estiveram em sala, na aula cedida pela professora regente e autora desta pesquisa, e usaram recursos tecnológicos, como televisão, computador com acesso à internet e o aplicativo Zappar já instalado no celular, explicaram e exemplificaram para os participantes como é possível introduzir o recurso da Realidade Aumentada em suas retextualizações.



Figura 21: Aula sobre Realidade Aumentada.



Figura 22: Aula sobre Realidade Aumentada.

Embora seja possível a criação de imagens pelos produtores, não era essa a proposta, devido ao tempo, aos recursos disponíveis e ao conhecimento incipiente dos alunos. Assim,

com as retextualizações em mãos, os grupos foram orientados pelos instrutores a selecionarem em computadores (particulares) imagens, já existentes, nas quais gostariam de inserir o recurso da Realidade Aumentada para seus trabalhos. Para isso, os alunos tiveram uma semana.

Após as escolhas, foram agendados encontros de cada grupo com os instrutores e a professora, no NTE, onde estavam disponíveis os computadores que seriam usados. Os grupos não estiveram juntos, pois não há disponibilidade de espaço e o número de computadores é limitado. O instrutor responsável fazia o revezamento entre os alunos para que todos tivessem a oportunidade de aprender como colocar as imagens selecionadas na plataforma Blander, gerar o marcador e inserir a Realidade Aumentada em sua retextualização. Exploraram-se imagens, vídeos, símbolos, poema, entre outras mídias. Devido à dificuldade para atendimento de um grupo maior, a atividade demorou um mês para estar completamente executada por todos os grupos, pois houve ajustes necessários que obrigavam o retorno dos grupos ao NTE.

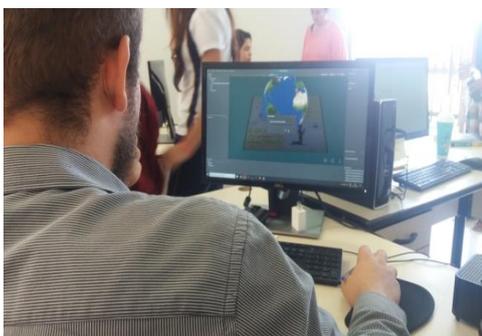


Figura 23: Alunos aprendendo a acrescentar o recurso da Realidade Aumentada.



Figura 24: Alunos aprendendo a acrescentar o recurso da Realidade Aumentada.

Com os trabalhos completos, foi realizada, durante o intervalo, no pátio do próprio colégio, onde todos os alunos do ensino médio circulam, uma exposição das produções. Essa exposição está disponível, em vídeo, no canal do youtube, cujo endereço é <https://youtu.be/fE9hdPp7444>.

Os alunos participantes explicaram o projeto para os colegas de outras turmas, os quais puderam conhecer a atividade realizada e como ter acesso as multissemioses e multimodalidades acrescentadas pelo recurso da Realidade Aumentada.

Para economia de tempo, os próprios expositores baixaram o aplicativo Zappar em seus celulares e disponibilizaram os aparelhos para que os expectadores pudessem visualizar as imagens em Realidade Aumentada.



Figura 25: Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.



Figura 26: Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.



Figura 27: Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.



Figura 28: Exposição das retextualizações com recurso da Realidade Aumentada.

A retextualização descrita a seguir é referente ao mapa caça ao tesouro, acrescentada do recurso da Realidade Aumentada. A definição desse gênero se deu devido à proposta de “descobrir” a partir da tecnologia utilizada outros gêneros que fazem uma intertextualidade com imagens presentes na retextualização e termos usados no texto-base.

O aplicativo Zappar faz a leitura de quatro marcadores presentes na retextualização:

- 1º. No alto da folha, à esquerda de quem olha, encontra-se uma imagem referente à casa de doces do conto de fadas João e Maria; ali, o marcador abre uma tirinha cujo tema é chocolate.
- 2º No centro da folha, no alto, onde está desenhado o Coliseu, o marcador abre a imagem desse anfiteatro romano.
- 3º Ainda no alto da folha, porém, à direita, onde foi desenhada uma plantação que a música remete à arte de cultivar amizade, o marcador abre a imagem que simboliza essa relação afetiva entre as pessoas.
- 4º Está associado à imagem das crianças, ideia de infância; assim, o marcador abre o poema Meus oito anos, de Casimiro de Abreu, com seus versos memoráveis “Oh! que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida/ da minha infância

querida/ Que os anos não trazem mais!”. Todos os textos abertos pelos marcadores apresentam claramente essa conexão de sentido com suas referências na retextualização.

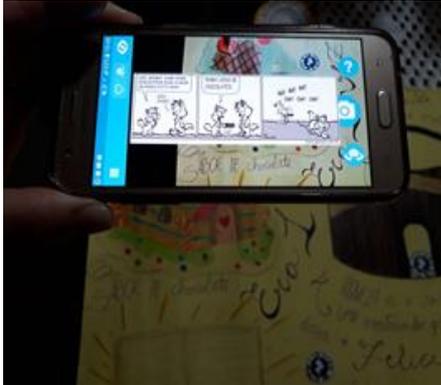


Figura 29: Marcador 1 – tirinha em Realidade Aumentada.



Figura 30: Marcador 2 – Coliseu em Realidade Aumentada.

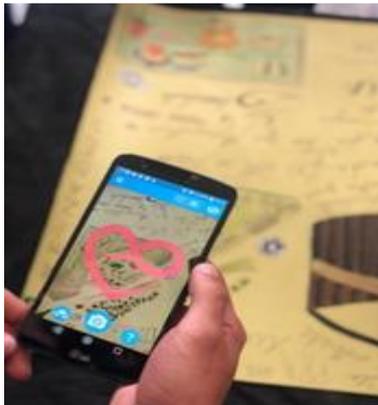


Figura 31: Marcador 3 – símbolo em Realidade Aumentada.

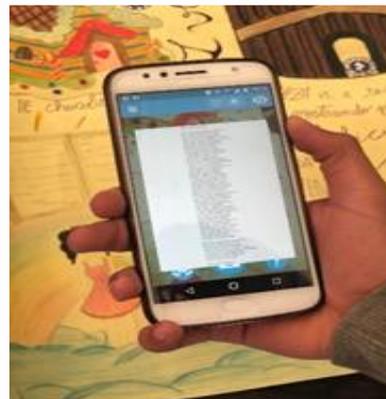


Figura 32: Marcador 4 – poema em Realidade Aumentada.

No trajeto a ser seguido no caça palavras, o penúltimo marcador é a palavra LIBERDADE, e foi usado o aplicativo UniteAR, que possibilita abrir *gif* sem que seja necessário converter para vídeo, como explicado anteriormente. Como se tratava de outra ferramenta, um único celular ficou disponível apenas para essa imagem. Nesse gênero, explorou-se a tentativa de um homem prender um gato, mas sem sucesso, sugerindo a ideia de que cada um decide se quer ser ou não livre, conforme se constata na figura

:



Figura 33: Marcador 5 – gif em Realidade Aumentada

Discutindo a questão aqui abordada, podemos nos reportar a afirmação de Zorzal *et. al* (s/d) que salientam

No final do século XX, ocorreu a denominada explosão informacional, que caracteriza-se pela aceleração dos processos de produção e a disseminação da informação e do conhecimento. O aumento da demanda de informações ocorreu principalmente devido: ao desenvolvimento da tecnologia de comunicação; ao avanço dos equipamentos de aquisição de imagens, de dados e sinais; e ao surgimento de computadores que permitem simular sistemas cada vez mais complexos (p. 258).

O recurso da Realidade Aumentada reflete os avanços tecnológicos observados na sociedade nas diversas áreas. Como afirmam os autores, as informações estão cada vez mais acessíveis. No aspecto educacional, a associação de equipamentos computacionais como o celular, proporciona uma variedade ainda maior de acesso ao conhecimento. No âmbito do ensino de língua portuguesa, essa ampliação de acesso às tecnologias tem provocado um redimensionamento das relações sociais, das configurações e usos das produções textuais, do predomínio de uma modalidade linguística nos diversos gêneros textuais. Esse contexto traz novas demandas para as instituições escolares, que além de precisarem atender às exigências da sociedade, são impelidas a buscar estratégias para a mobilização do interesse dos alunos em contextos ainda desprovidos de condições estruturais.

Como exposto no vídeo <https://youtu.be/fE9hdPp7444>, referente ao trabalho dos alunos sobre Realidade Aumentada, durante a apresentação, foi feita uma breve entrevista com três alunos que visitaram a exposição e ouviram as explicações. Foi perguntado a eles: Que contribuição o recurso da Realidade Aumentada trouxe para as retextualizações apresentadas?

- ❖ Um aluno afirmou ser “um incentivo para as pessoas lerem mais, pois é muito mais chamativo ler um livro, uma poesia que contenha imagem tecnológica. É muito interessante”.

- ❖ O segundo confirmou a fala do colega e acrescentou que “o recurso da Realidade Aumentada fez o trabalho ser mais rico em conteúdo e aprendizagem”.
- ❖ O terceiro disse: “Contextualizando a Realidade Aumentada ao método de ensino da escola, a gente pode entender que ela mostra um novo ponto de vista a partir dos assuntos que a gente consegue colocar nesse contexto. Então, ela ajuda muito a gente a ter uma nova visão, um novo jeito de entender sobre assuntos diversos”.

Compactuando com a posição dos alunos entrevistados, Kenski (2017) afirma que, com os recursos tecnológicos digitais, “a imaginação é retrabalhada e convive com a criação de formas híbridas reais e virtuais” (p. 48). A autora ainda afirma, assim como o terceiro aluno, que é possível adquirir novas competências a partir do uso de tecnologias, como a Realidade Aumentada.

Encerrada a exposição, um representante de cada grupo participante respondeu à pergunta: Que experiência foi vivenciada no trabalho desenvolvido de retextualização com o uso do recurso da Realidade Aumentada? Como foram quatro grupos participantes, houve quatro respostas, apresentadas na sequência a seguir:

- ✓ 1ª “A Realidade Aumentada me deu a oportunidade de emergir no texto e a retextualização deixou tudo mais atrativo.”
- ✓ 2ª “O que eu percebi é que a gente entrou em contato com outro mundo. Atualmente, no mundo globalizado, a gente usa muito a internet. E a Realidade Aumentada permitiu que nós usássemos esses recursos juntos.”
- ✓ 3ª “Eu não tinha conhecido a Realidade Aumentada até então. Eu acho que ela deixou meu trabalho muito mais atrativo, de forma que as pessoas se interessassem mais por ele.”
- ✓ 4ª “Quando, em um texto comum, a gente vê uma canção saindo do texto? Só na Realidade Aumentada e com a retextualização.”

Em apoio à posição dos alunos entrevistados, Kenski (2017) afirma que “O uso de recursos das tecnologias digitais (...) instala um novo momento no processo educativo” (48). A escola e o professor precisam se inserir nessa nova realidade. Não é mais possível ignorar que os alunos da atualidade estão imersos em mundo que para eles é cheio de informação e inovação. Para a autora, “O fluxo de interações nas redes e a construção, a troca e o uso colaborativos de informações mostram a necessidade de construção de novas estruturas

educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais” (p. 48).

As atividades de retextualização com o uso do recurso da Realidade Aumentada descritas ao longo desta pesquisa refletiram essa mudança de paradigma proposta por Kenski (2017) e colocaram os alunos em contato com uma visão educacional contemporânea, que utiliza a tecnologia como instrumento de colaboração, mas acima de tudo como um recurso acessado pelos próprios alunos na produção de seu conhecimento pessoal. Os alunos deixaram de ser meros receptores de informação para serem construtores de suas próprias experiências. Com os avanços tecnológicos, o recurso da Realidade Aumentada em ambiente escolar tem-se mostrado bastante relevante, pois possibilita ter acesso ao texto em um suporte que é bastante recorrente na vida cotidiana, o celular. Esse recurso auxilia no ritmo de aprendizado, pois o usuário pode ir e voltar no texto, facilitando a compreensão. Além disso, auxilia também no atendimento às diferenças sociais para assimilação de conteúdo, constituindo-se em uma proposta bastante interessante para sair da rotina de um mesmo procedimento metodológico.

7 REFLEXÕES: PERCURSO FORMATIVO, CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS PARA GÊNEROS DIGITAIS E O USO DA REALIDADE AUMENTADA

A partir da realização deste trabalho três questões me provocaram e sinto-me impelida a discorrer sobre elas: a) a importância da retextualização como estratégia metodológica para o trabalho com a produção de textos; b) o uso da Realidade Aumentada no ensino de língua portuguesa e c) a formação de professores para o trabalho com a produção textual no contexto das tecnologias.

Antes de discorrer sobre as questões supracitadas, considero relevante pontuar que, assim como contextualizado na parte introdutória deste trabalho, eu tenho consciência de que sou/estou em um processo de contínua constituição como sujeito-professora.

Realizar este trabalho permitiu constatar que essa posição de inacabamento é legítima do ponto de vista biológico e social. Essa ideia é defendida por Freire (2005), segundo o qual a dimensão do inacabamento não é uma dimensão negativa, mas, que faz parte da constituição ontológica do ser humano. Assim, ao ser incitada a realizar novas práticas, surgiram novos desafios, que clamaram por novas demandas formativas, novas leituras, novas metodologias, novas experiências e experimentações. Essa situação possibilitou uma nova curiosidade, mas

uma curiosidade que se sobrelevou à curiosidade espontânea. Ao longo do meu percurso formativo, descobri que era a curiosidade epistemológica, para usar as palavras de Freire (1996).

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Nesse sentido, o autor ainda reitera que “a atenção devida ao espaço escolar enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério” (1996, p. 78). A partir dessas questões, constatei que o espaço da sala de aula era o meu espaço de problematização e de formação continuada.

Assim, busquei ao problematizar questões, realizar registros, problematizar situações, ler e discutir questões teóricas, buscar metodologias, compreender processos. Desse modo, explorei estratégias para dinamizar a produção textual dos alunos, para que o processo se deslocasse de uma perspectiva de “treinamento para processos seletivos” e pudesse contemplar a produção autoral. Nesse sentido, retomo a citação de Castaldo (2009, p. 40),

a escola tem se esquecido da dinamicidade da linguagem, tem feito o aluno acreditar que a interação verbal deve ser rigidamente concretizada em formatos definidos por imperiosas leis de formação dos diversos gêneros do discurso. Criam-se os moldes que devem formatar o que se quer expressar. Emerge o desejo de se demonstrar, de se demarcar o saber-fazer. Apaga-se o eu que deseja exteriorizar-se com identidade e atingir o outro. Aparece, então, uma escrita sem voz própria, pouco fluente, desarticulada, truncada. Desaparece a criação. Amarra-se a palavra, como tão bem sinalizaram, entre outros, Colello (2007), Geraldi (1997) e Rocco (1981). É necessário voltar-se para o outro, sim, e planejar a interlocução para que ela atinja o outro. Existem, sim, leis de formação para os diversos gêneros do discurso e moldes, que não podem ser desprezados devido à dimensão sociocultural do ato comunicativo. Entretanto, o indivíduo não pode declinar de suas convicções, de sua versão pública de mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003), tampouco apagar sua voz, colocando de modo distorcido o foco no outro, diluindo-se no como fazer e se engessando em regras. É essencial equilibrar a relação intersubjetiva sem privilegiar um ou outro pólo; ajustar regras e moldes a fim de que as condições para a negociação dos sentidos se estabeleçam.

Nesse contexto, considero que a retextualização e o uso da Realidade Aumentada apresentaram contribuições substanciais para a prática da produção de textos na escola, em função das possibilidades de promover questões que são basilares para o processo de escrita. Pois proporcionou a oportunidade que segundo Castaldo (2009) supracitada tem sido retirada do aluno-autor: uma escrita com voz própria, com liberdade de criação e que se volta para o seu interlocutor.

Segundo Geraldi (2003), uma produção de textos que implica a dimensão social da linguagem deve contemplar:

Dimensões	Possibilidades da retextualização	Exemplificação
Ter o que dizer	A escolha do conteúdo temático emergiu de uma provocação trazida pelo texto-base ou por alguma experiência individual/coletiva do grupo de alunos.	O meme da colega que cometeu um erro durante a gravação provocou humor em função de ela ser aluna da escola. A crítica a ela foi tomada como o conteúdo do meme. A crítica à avaliação na disciplina de Física fez sentido pelo fato de muitos alunos apresentarem dificuldades na disciplina.
Razões para dizer	Os alunos, ao serem motivados para a produção coletiva, tinham um compromisso com o grupo e sabiam que os textos seriam socializados. Além disso, os alunos sentiam-se motivados a “dizer” pelo fato de as temáticas, os gêneros, as semioses serem escolhidas por eles, ou seja, a produção era feita a partir dos interesses e das preferências pessoais.	O processo de produção dos vídeos. Cada grupo escolheu questões que tinham alguma relação com a sua vida cotidiana, seja em termos de leitura, filmes, rotina no internato.
Definição de interlocutores	Em função de a socialização ser feita em dois momentos (após a produção e ao final do ano), os alunos tinham noção dos leitores potenciais dos textos produzidos.	Os memes produzidos relatavam situações que eram compartilhadas pelos colegas, tais como: recuperação escolar, relações afetivas, preconceitos na escola etc.
A escolha de estratégias	A diversidade de recursos semióticos, a produção em grupo, a circulação dos textos produzidos implicaram em escolhas sobre os modos mais adequados de “dizer”.	A solicitação de ajuda para os colegas em relação aos gifs mais adequados para representar a situação do texto retextualizado.

Assim, o que representou um aprendizado foi que o processo de retextualização possibilita uma provocação para a atividade de produção textual, ou seja, há um contexto para a produção e isso faz com que essa prática linguística apresente-se mais contextualizada para o aluno. Além disso, a atividade permite também uma reflexão sobre a organização e o funcionamento dos gêneros, ou seja, do texto-base e do texto-a-ser-produzido, em diferentes dimensões: conteúdo temático, função social, modalidade de linguagem, recursos linguístico-semióticos, estrutura composicional. Dessa forma, considero que o encaminhamento da atividade de produção de textos na escola demanda a busca de uma motivação pessoal para o processo de escrita.

Para além do exposto, pontuo também a relevância da Realidade Aumentada para o ensino de língua portuguesa. Embora os estudos sobre os usos desse recurso para o trabalho com a linguagem, a pesquisa permitiu constatar que a Realidade Aumentada dinamiza os processos de circulação e de recepção dos textos, traz novas possibilidades metodológicas para a exploração dos gêneros em sala de aula, viabiliza a utilização de diferentes semioses (sons, imagens estáticas e em movimento, cores, palavras, etc), desperta o interesse dos alunos pela leitura e pela produção de textos, ressignifica as interações nos espaços escolares, favorece a criticidade e a criatividade necessárias às interações sociais, possibilita uma discussão sobre as demandas escolares relacionadas aos multiletramentos e sobre o distanciamento do ensino da realidade social etc.

Nesse bojo de discussão, insiro as potencialidades desta pesquisa para a minha formação docente, como professora que se propôs a enfrentar a recusa e o desinteresse de vários alunos pela produção de textos na escola. Assim, foi possível constatar que a prática da produção textual está intrinsecamente relacionada aos usos da linguagem em situações de interação com os outros. Escrever é uma atividade, notadamente, social. Os alunos apresentam interesse pela prática de escrita quando escrever tem algum objetivo comunicativo que seja significativo. Realizar as atividades foi um enfrentamento da insegurança, de uma posição de não-saber usar tecnologias, de não dominar teorias que embasariam a minha prática, de lidar com o imprevisto e improvisos, com dificuldades estruturais que poderiam inviabilizar a realização do planejamento das aulas (e da pesquisa).

Tornar as atividades de retextualização uma realidade foi um grande desafio para mim - professora e pesquisadora -, pois havia um currículo a ser cumprido em tempo determinado e que não é tão flexível a ponto de permitir que um projeto de intervenção prolongado pudesse ser desenvolvido. Além disso, as produções de retextualização propostas fugiam às regras de produções que preparam para concursos como ENEM, logo parecia uma atividade que não se encaixava em qualquer proposta de ensino. Entretanto, foi preciso romper com uma cultura escolar de conteúdos pré-estabelecidos.

Belintane (2017) destaca a relevância de um trabalho com a produção de textos na perspectiva que foi assumido no projeto de intervenção desenvolvido na escola:

insistimos que a produção de um texto, fora da escola, pressupõe uma interlocução real, ou seja, cada texto deve almejar seus leitores, ainda que potencialmente. Assim, insistimos em estratégias que apontavam para a circulação do texto dentro e fora do ambiente escolar e, assumisse compromissos com outros textos, outros gêneros já em circulação (literários, de imprensa, das mídias eletrônicas etc.) (p. 30).

Foi nesse viés que esta pesquisa foi pensada. Sem deixar de lado, os gêneros textuais tradicionais com os quais sempre trabalhei, quis trazer para a sala de aula a produção de gêneros que estão cada vez mais presentes no cotidiano de todos, inclusive dos alunos, e, assim, explorar também o espaço midiático. A experiência foi singular, pois os gêneros digitais produzidos pelos próprios alunos puderam circular entre as turmas do ensino médio sem se restringir às turmas que os produziram.

Outra questão digna de nota, relevante para a minha formação docente, foi a possibilidade de problematizar a constituição dos sujeitos produtores de textos. Assim, a cada atividade fui observando as atitudes e os comportamentos dos alunos em relação às propostas. Desse modo, podendo compreender as singularidades, os posicionamentos e as dificuldades dos alunos.

A atividade de retextualização representou um diálogo com outros textos. Para Geraldi (1997, p. 19),

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para esse diálogo com outros textos, que remetem a outros textos passados e que farão surgir outros textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo desse diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Nessa direção, ao entender esse diálogo, em sua amplitude, seja em relação aos textos anteriores e os textos que serão produzidos, seja em relação aos múltiplos sujeitos implicados no processo de produção (inclusive o próprio aluno em diálogo consigo mesmo), com os saberes e experiências, não é possível atribuir ao aluno um papel passivo ou um julgamento de incapacidade.

Entre os alunos, quando recebiam as propostas, havia os que já sorriam, cheios de ideias; outros, demonstravam um olhar assustado, mas a maioria gostava. Era inovador, por isso o receio, mas a minha disponibilidade para ajudá-los via WhatsApp, no privado ou no grupo, creio que facilitou para que se sentissem amparados.

Contudo, para a realização das atividades propostas, um conflito permeou todo o tempo: o domínio da tecnologia. Como as propostas de retextualização envolviam gêneros textuais emergentes, o uso das mídias digitais era obrigatório. Esse foi um momento singular para quebrar o tabu de que o professor sabe tudo. Os alunos da atualidade integram um mundo tecnológico de modo imersivo, realidade que não pertence à grande parte dos professores. Sendo assim, nesta pesquisa, a necessidade dos recursos digitais foi um momento

significativo para permitir ser “ensinada pelos aprendizes”: processos, vocabulário, recursos, entre outros. A troca de conhecimento contribuiu para minha formação e a dos discentes ao mesmo tempo. Nesse viés, ressalta Kenski (2017),

A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados (p.105).

Devido às novas propostas com recursos tecnológicos, as escolas têm exigido dos professores que recorram a esses mecanismos. Porém, Kenski (2017) argumenta que há um grande desafio para integrar as TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) no processo de ensino-aprendizagem porque muitas escolas não oferecem condições concretas de uso das tecnologias necessárias, realidade vivida no colégio em que a pesquisa aconteceu. A autora defende que “as imposições de mudança na ação docente precisam ser acompanhadas da plena reformulação do processo educacional” (p. 106). É necessário que as escolas disponibilizem aos alunos espaços preparados para o contato com a tecnologia, pois em alguns casos, será o único lugar em que os alunos terão contato com a informatização.

As propostas de retextualização e o uso do recurso da Realidade Aumentada propiciaram um espaço significativo de troca entre os alunos e de formação docente. Novas dinâmicas de aprendizagem para os alunos que estão inseridos em um mundo tecnológico são necessárias a fim de se familiarizarem cada vez mais com esse novo espaço de interação. E, além do uso das tecnologias, cabe também à educação formal criar condições para que os estudantes conheçam e se apropriem de diferentes gêneros textuais para torná-los competentes usuários da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou quatro propostas de produção multimodal de texto com o uso da Realidade Aumentada. A intenção desta pesquisa foi destacar que trabalhos com retextualização na escola, utilizando as tecnologias digitais devem ter espaço para incentivar os alunos a transitarem entre gêneros textuais e desenvolverem habilidades que os estimulem a construir textos que explorem os espaços virtuais.

Considerou-se a importância da retextualização como proposta de trabalho com gêneros textuais para que os alunos sejam capazes de entender as esferas sociais pelas quais

circulam e suas necessidades comunicativas. Esse tipo de atividade contribui para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de produção de textos relacionadas aos multiletramentos, tanto na dimensão do domínio operacional de ferramentas, quanto na dimensão da compreensão dos modos de organização e funcionamento dos textos multissemióticos, conforme o contexto histórico e sócio-cultural.

Assim, produzir retextualizações a partir de gêneros emergentes, como memes e gifs, possibilitou a instauração de espaços de aprendizagem em que os alunos pudessem ter contato direto com textos que são comuns em seu cotidiano. Os memes e gifs são textos digitais, por isso suas produções foram feitas com equipamentos tecnológicos acessíveis aos alunos, como celular; o romance foi retextualizado em vídeo, assim, utilizaram-se as mídias digitais.

A realização da pesquisa, a partir do estudo teórico empreendido e da realização de um projeto de intervenção possibilitou uma atuação que garantiu que as atividades contemplassem os processos de produção, circulação e recepção de textos. A retextualização em vídeo, por exemplo, propiciou que um número considerável de espectadores pudessem ter acesso ao trabalho do grupo, pois se estivesse exposto de maneira tradicional, isto é, papel e caneta/lápis, a produção não se tornaria conhecida como foi. Percebeu-se também a importância da produção em vídeo como recurso para explorar diversas semioses, o que contribuiu para enriquecer as intenções do texto original.

Observou-se ainda que a produção de retextualizações em meme foi bastante relevante, pois incentivou a criação de memes sem e com movimento, e explorou um espaço de circulação bastante atraente para os alunos: o grupo de whatsApp, no caso, o que a professora tem com a turma. A participação dos alunos foi bastante satisfatória, pois ao expor seus trabalhos, puderam ver a receptividade dos colegas, que comentavam, riam e se divertiam, fora do ambiente tradicional de produção de texto.

A realização da retextualização em gif permitiu a exploração dos efeitos de sentido, pois é um gênero que explora diversos sentidos ao trabalhar a repetição de uma imagem e suas semioses, a depender do contexto em que o texto é utilizado. Assim, ao mesmo tempo em que um gif pode indicar um sentido em um contexto, em outro ele pode sugerir outro sentido. O grupo se propôs a realizar uma mudança: uniu o conto tradicional (escrito) a uma sequência de gifs, organizados em vídeo, que retratavam o texto-base, mas com as marcas de autoria dos alunos-produtores. O efeito foi uma acentuação do humor na produção retextualizadas. Essa sequência deu um novo sentido ao texto, possibilitando novas interpretações, como, na atualidade, moça pode tudo.

Já o trabalho com o gênero canção possibilitou que os alunos pudessem transpor a música para outras possibilidades. Nesta pesquisa, foi trabalhada a retextualização para o gênero caça ao tesouro, retratando um mapa, que relacionava imagens desenhadas pelo grupo e a letra da música. Modalidades diferentes completavam o sentido do texto, contribuindo suas intenções comunicativas.

Nessas quatro atividades de retextualização propostas, considerou-se aplicar o recurso da Realidade Aumentada a fim de saber como o uso da tecnologia pode contribuir para uma aprendizagem mais efetiva. Constatou-se que a Realidade Aumentada possibilita ao usuário trazer para perto de si, a partir da leitura de um marcador, textos que estão no ambiente virtual. Não é possível colocar um vídeo, um gif com seus movimentos em uma folha comum, porém a partir da Realidade Aumentada, esses textos emergem para possibilitar novas informações, contribuindo para um conhecimento mais completo.

Por meio da análise empreendida, foi possível constatar que uma proposta de produção de textos em sala de aula que contempla as diferentes semioses constitutivas dos textos, observando-se os conhecimentos prévios dos alunos e as suas capacidades de aprendizagem, pode favorecer a formação de sujeitos para fazer uso crítico das informações em ambiente digital. Constatou-se que a percepção e a criação de composições imagéticas são demandas da escola e da sociedade, uma vez que os gêneros discursivos que circulam socialmente exigem níveis de compreensão e análise mais aprofundados e sistemáticos do funcionamento das diferentes linguagens, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. A consideração das relações estabelecidas entre os elementos constitutivos e das referencialidades dos sentidos permite um enfrentamento da complexidade inerente ao processo de organização dos textos multissemióticos que circulam socialmente, viabilizando a formação de um produtor de texto mais crítico, mais propositivo e mais criativo.

É fundamental que a partir desta pesquisa outros trabalhos sejam incentivados para revelar a importância de produções textuais colaborativas, que explorem os espaços midiáticos. E também sejam incentivadas atividades que utilizem o recurso da Realidade Aumentada, pois é possível oferecer mais informação para os alunos a partir desse recurso.

REFERÊNCIAS

- AKAGUI, D.; KIRNER, C. **Desenvolvimento de Aplicações de Realidade Aumentada com ARToolKit**. Disponível em <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wra/2004/002.pdf>> Acesso em: 16 de setembro de 2018.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.
- AZUMA, D.; BAILLOT, Y.; BEHRINGER, R.; FEINER, S.; JULIER, S.; BLAIR, M. (2001). “**Recent advances in augmented reality**”. US Office of Naval Research, US National Science Foundation Grant. Disponível em <<http://www.cs.unc.edu/~azuma/cga2001.pdf>> Acesso em: 04 de setembro de 2018.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BALTAR, M. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BASTOS, N. B.; PALMA, D. B. **História entrelaçada, 6: língua portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BAZERMAN, C.; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). **Gêneros textuais: tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BELINTANE, C. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

BERTGES, L. R.; PEREIRA, V. C. **Uma proposta de análise intersemiótica do gênero GIF poema partir de “Asas” e “Volve”**, de Arnaldo Antunes. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 13 - n. 2 - p. 492-507 - maio/ago. 2017. Disponível em <seer.upf.br/index.php/rd/article/download/7250/4461> Acesso em 12 maio 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 8 de agosto de 2018.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em 08 de agosto de 2018.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 8 de agosto de 2018.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: um ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular: a língua cindida**. 2009. 277 f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

CASTALDO, M. M.; COLELLO, S. M. G. **Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 84-113, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2825/2698>> Acesso em: 05 de maio de 2019.

CASTRO, L. G. F. **O meme digital: construção de objetos de discurso em textos multimodais**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8197/2/LORENA_GOMES_FREITAS_CASTRO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

CUSTÓDIO, M. A. Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 20017.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIAS, A. V. M., MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Miniconto multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIAS, J.; FERREIRA, H. M. A retextualização como estratégia metodológica para aperfeiçoamento de capacidades multissemióticas. In: SOUSA, I. V. **Sequências didáticas no ensino de línguas**. Jundiaí: Paco Editora, 2018.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

ESCALANTE, P. R. P. **O potencial comunicativo dos memes**: formas de letramento na rede digital, 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social. Disponível em: < <http://www.ppgcom.uerj.br/wp-content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pollyana-Escalante.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

FERNANDES, N. M. **Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa**. Interletras, v. 1, n. 1. s/p, 2004. Disponível em<http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html> Acesso em 05 de maio de 2019.

FERREIRA, H. M. **Oralidade e ensino**. Notas de grupos de estudo. Textualiza, Lavras: UFLA, 2018.

FERREIRA, H. M; VILLARTA-NEDER, M. A. **Textualização e Enunciação em texto multimodal**: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida. Revista Prolíngua. v. 12, n. 2-out/dez de 2017.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, A. M.; COE, G. S. C. **Memes em sala de aula**: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. Periferia, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2019. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936/28110>>. Acesso em 17 de março de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FUZA, A.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/54233158/Artigo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548763136&Signature=SunP%2FMA3yR%2B BkzvxEkx9Nsnhq7M%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConcepcoes_de_linguagem_e_o_ensino_da_le.pdf>
 Acesso em 29 jan. 2019.
- GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. Projet(o) arte: uma proposta didática. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo. Cortez, 1997. p.17 – 24. GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 115- 165.
- GERALDI, J.W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- GERALDI, J.W. **A Aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p.185-205, 20 dez. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1807-9288.2016v12n2p185/33189>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- HORTA, N. B. **O meme como linguagem da Internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. rev. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. In: **Review of Research in Education**. v. 32. February, 2008, p. 241-267.
- JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KELNER, J.; TEICHRIEB, V. Técnicas de Interação para Ambientes de Realidade Virtual e Aumentada. In: KIRNER, C; SISCOOTTO, R. **Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações**. Porto Alegre: SBC, 2007. Disponível em <http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf> Acesso em: 9 de setembro de 2018.
- KIRNER, C; SISCOOTTO, R. Fundamentos de realidade virtual e aumentada. In: KIRNER, C; SISCOOTTO, R. **Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações**. Porto Alegre: SBC, 2007. Disponível em <http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf> Acesso em: 2 de setembro de 2018.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (orgs.) **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T.W. A reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MANZONI, A. S. S.; ROSA, D. B. **Gênero canção: múltiplos olhares**. Minicurso ministrado no V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI 2010) realizado em Maceió-Alagoas, em novembro de 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/322/230>> Acesso em 10 de novembro de 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, B. Condições de produção do texto. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. das G. C. (orgs.). **Glossário Ceale on-line: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

MASSI, F. **O romance policial místico-religioso [recurso eletrônico]: um subgênero de sucesso**/ Fernanda Massi. – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2^o sem., 2002. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 239 (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

MEILI, A. M. Os memes no YouTube: uma aplicação da intertextualidade como categoria analítica. **C&S: Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 35, n. 2, p.353-381, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/viewFile/3325/4215>>. Acesso em: 14 jan/jun. 2018.

MIRANDA, F. M. W. **Audiovisual na sala de aula**: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) - Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MORAN, J. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje. Dia 25/06/2002. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedhtxt2b.htm2>>. Acesso em 2 de set. 2018.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros do humor no ensino da língua portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. 2007. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PASSOS, M.V.F. **O gênero “meme” em propostas de produção de textos**: implicações discursivas e multimodais. *Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ. Laurence Associates, 2001.

PIMENTA, S. M. O.; A.; SANTANA A., C. D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: **Língua(gem), texto, discurso, v. 2**: entre a reflexão e a prática. Ana Cristina F. Matte. (org.). Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007, p. 152 -174.

PINTON, F. M.; GONÇALVES, A. C. T. **O ensino de produção textual em diferentes perspectivas teóricas**. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2012.

RAMOS, A. V.; MELLO, A.; CAVALCANTI, C. L. C. Semiosfera: Exploração conceitual nos estudos semióticos da cultura. In: MACHADO, I. (Org). **Semiótica da Cultura e Semiosfera**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

RESENDE, A P. de S., CANO, M. R. de O. **O discurso hiperbólico no processo de construção da violência no jornal**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 2, maio 2017. P. 112-136. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/15723/11518> >. Acesso em 10 abr. 2018.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.H. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.H. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H.; CORDEIRO, G.S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ROJO, R.H. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

SANTOS, E.; COLACIQUE, R.; CARVALHO, F. da S. P. de. **A autoria visual na internet: o que dizem os memes?** *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 135 -157, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2570/2168>>. Acesso em 10 jun. 2018.

SANTOS, E. O. dos; SANTOS, R. dos. **A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet**: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial em um curso de especialização. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 43-69, mar. / jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-2.pdf>>. Acesso em 5 jun. 2018.

SILVA, A. A. **Memes virtuais**: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. *Revista Travessias*, v. 10, n. 3, p. 341 a 361, set./dez., 2016.

SILVA, J. Q. G. Interdiscursividade. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. das G. C. (orgs.). **Glossário Ceale on-line**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>>. Acesso em: 05 maio 2019.

SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. **Relações dialógicas em memes da campanha publicitária “Eu sou a Universal”**. *Revista Prolíngua*. v. 12, n. 2, p. 175 – 187, out/dez de 2017. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/download/38241/19384>. Acesso em 05 jun. 2018.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual**: concepções sócio-retórica. Maceió: Edufal, 2005.

SILVEIRA, S. A. **Realidade aumentada, aprendizagem e práticas colaborativas em espaços híbridos**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 3, n. 2, p.150-156, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1639>>. Acesso em 12 de nov. de 2018.

SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Cambridge: MIT Press, 2014.

SOUTO, A. A.; SILVA, S. M. T. **A Retextualização e o Uso do Internetês como Prática Escolar**. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008, Recife - PE. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008.

STREET, B.V. **Multiletramentos**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.).

TEIXEIRA, A.; LITRON, F. F. O manguêbeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

TEIXEIRA, D. O.; MOURA, E. Chapeuzinho vermelho: por uma educação linguística com multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

VIEIRA, E. A. P.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A canção roda-vida: da leitura às leituras. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Head-mounted_display>. Acesso em 22 de jan. de 2019.

ZORZAL, E. R.; SILVA, L. F.; CARDOSO, A.; KIRNER, C.; LAMOUNIER, E. J. Visualização de informação com realidade virtual e aumentada. In: KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. **Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações**. Porto Alegre: SBC, 2007. Disponível em <http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf> Acesso em: 9 de setembro de 2018.

ANEXO 1

Romance Policial

De acordo com Matoso Câmara (1986), no passado, os romances “Eram, em regra, obras de ficção, em prosa ou verso, assim redigidas para ficar ao alcance do grande público (especialmente o público feminino nobre) (...)” (p. 210). O dicionário Houaiss define romance como “narrativa em prosa, mais longa que a novela, que versa sobre personagens imaginários dados como reais, descrevendo sua psicologia, suas aventuras, seu destino” (p. 660).

O romance é uma obra literária que apresenta narrativa em prosa, normalmente longa, com fatos criados ou relacionados a personagens, que vivem diferentes conflitos ou situações dramáticas, numa sequência de tempo relativamente ampla.

Massi (2015) ressalta que o romance policial, em seu núcleo de organização, apresenta uma investigação centrada em um crime de autoria desconhecida. Segundo a autora, o “gênero policial teve sua origem no século XIX quando Edgar Allan Poe (1809-1849) inseriu o detetive Auguste Dupin em seus contos de mistério” (p.21), que foram caracterizados como narrativas de enigma. Ao narrar um crime cometido cujo assassino misterioso não era identificado pela polícia, Poe agradava aos leitores.

Massi (2015) destaca a explicação de Todorov (1980, p.50), o qual ressalta que “os gêneros discursivos ‘evidenciam os aspectos constitutivos da sociedade a que pertencem’ nos sentidos temporal, espacial e cultural” (p.21). Sendo assim, Poe, o autor dessas narrativas policiais, acabava por responder as ansiedades da sociedade daquela época. Como afirma Massi (2015) é um tipo de texto que explora o raciocínio lógico e dedutivo a fim de identificar

o criminoso. Um estilo de texto bastante atrativo para adolescentes, pois envolve cenas intensas de ação.

Massi (2015) comenta que Poe “aplicou uma técnica de raciocínio lógico à ficção de forma que a narrativa policial se constituiu como um todo cujas partes – a vítima, o crime e a investigação – estão intimamente ligadas: só há vítima se houver criminoso e só há detetive se houver crime cujo autor é desconhecido” (p.22).

Referências

CÂMARA JÚNIOR, M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 13ª ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 3ª ed. rev. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MASSI, F. O romance policial místico-religioso [recurso eletrônico]: um subgênero de sucesso/ Fernanda Massi. – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.



EXERCÍCIO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1. Qual a importância do vídeo exposto com recurso da Realidade Aumentada para a compreensão do texto redigido?

2. Destaque três características do romance policial citadas no texto escrito e que estão presentes no vídeo.

ANEXO 2



1. Que tipo de conhecimento é necessário ter para entender o meme acima? Justifique.

Quando sei a matéria da prova
mas não quero explicar pra quem
não estudou.



2. Por que o meme acima apresentou termos escritos em fonte maior?

Estou que nem a catedral de Notre-dame



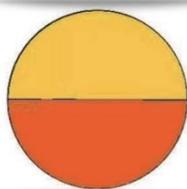
Toda gótica

3. Que relação há entre a personagem do meme e a catedral de Notre-dame? Justifique.



4. Qual é o humor do meme acima?

EIS QUE O PROFESSOR PERGUNTA PQ N ESTUDOU



■ TAVA DORMINDO
■ TAVA COM SONO

5. Em sua opinião, por que o autor do meme utilizou palavras abreviadas?

QUANDO DIZEM QUE ENTROU UMA ALUNA NOVA

EXPECTATIVA: REALIDADE:



6. Como esse meme satiriza questões do cotidiano?

QUANDO O CRUSH ME
NOTA



Explique o sentido de crush no meme acima.

ANEXO 3

TEXTO 1

Plebiscito

Artur Azevedo

A cena passa-se em 1890.

A família está toda reunida na sala de jantar.

O senhor Rodrigues palita os dentes, repimpado numa cadeira de balanço. Acabou de comer como um abade.

Dona Bernardina, sua esposa, está muito entretida a limpar a gaiola de um canário belga.

Os pequenos são dous, um menino e uma menina. Ela distrai-se a olhar para o canário. Ele, encostado à mesa, os pés cruzados, lê com muita atenção uma das nossas folhas diárias.

Silêncio.

De repente, o menino levanta a cabeça e pergunta:

- Papai, que é plebiscito?

O senhor Rodrigues fecha os olhos imediatamente para fingir que dorme.

O pequeno insiste:

- Papai?

Pausa:

- Papai?

Dona Bernardina intervém:

- Ó seu Rodrigues, Manduca está lhe chamando. Não durma depois do jantar, que lhe faz mal.

O senhor Rodrigues não tem remédio senão abrir os olhos.

- Que é? que desejam vocês?
- Eu queria que papai me dissesse o que é plebiscito.
- Ora essa, rapaz! Então tu vais fazer doze anos e não sabes ainda o que é plebiscito?
- Se soubesse, não perguntava.

O senhor Rodrigues volta-se para dona Bernardina, que continua muito ocupada com a gaiola:

- Ó senhora, o pequeno não sabe o que é plebiscito!
- Não admira que ele não saiba, porque eu também não sei.
- Que me diz?! Pois a senhora não sabe o que é plebiscito?
- Nem eu, nem você; aqui em casa ninguém sabe o que é plebiscito.
- Ninguém, alto lá! Creio que tenho dado provas de não ser nenhum ignorante!
- A sua cara não me engana. Você é muito prosa. Vamos: se sabe, diga o que é plebiscito! Então? A gente está esperando! Diga!...
- A senhora o que quer é enfezar-me!
- Mas, homem de Deus, para que você não há de confessar que não sabe? Não é nenhuma vergonha ignorar qualquer palavra. Já outro dia foi a mesma coisa quando Manduca lhe perguntou o que era proletário. Você falou, falou, falou, e o menino ficou sem saber!

- Proletário - acudiu o senhor Rodrigues - é o cidadão pobre que vive do trabalho mal remunerado.

- Sim, agora sabe porque foi ao dicionário; mas dou-lhe um doce, se me disser o que é plebiscito sem se arredar dessa cadeira!
- Que gostinho tem a senhora em tornar-me ridículo na presença destas crianças!
- Oh! ridículo é você mesmo quem se faz. Seria tão simples dizer: - Não sei, Manduca, não sei o que é plebiscito; vai buscar o dicionário, meu filho.

O senhor Rodrigues ergue-se de um ímpeto e brada:

- Mas se eu sei!
- Pois se sabe, diga!
- Não digo para me não humilhar diante de meus filhos! Não dou o braço a torcer! Quero conservar a força moral que devo ter nesta casa! Vá para o diabo!

E o senhor Rodrigues, exasperadíssimo, nervoso, deixa a sala de jantar e vai para o seu quarto, batendo violentamente a porta.

No quarto havia o que ele mais precisava naquela ocasião: algumas gotas de água de flor de laranja e um dicionário...

A menina toma a palavra:

- Coitado de papai! Zangou-se logo depois do jantar! Dizem que é tão perigoso!
- Não fosse tolo - observa dona Bernardina - e confessasse francamente que não sabia o que é plebiscito!
- Pois sim - acode Manduca, muito pesaroso por ter sido o causador involuntário de toda aquela discussão - pois sim, mamãe; chame papai e façam as pazes.
- Sim! Sim! façam as pazes! - diz a menina em tom meigo e suplicante. - Que tolice! Duas pessoas que se estimam tanto zangaram-se por causa do plebiscito!

Dona Bernardina dá um beijo na filha, e vai bater à porta do quarto:

- Seu Rodrigues, venha sentar-se; não vale a pena zangar-se por tão pouco.

O negociante esperava a deixa. A porta abre-se imediatamente. Ele entra, atravessa a casa, e vai sentar-se na cadeira de balanço.

- É boa! - brada o senhor Rodrigues depois de largo silêncio - é muito boa! Eu! eu ignorar a significação da palavra plebiscito! Eu!... A mulher e os filhos aproximam-se dele. O homem continua num tom profundamente dogmático:

- Plebiscito...

E olha para todos os lados a ver se há ali mais alguém que possa aproveitar a lição.

- Plebiscito é uma lei decretada pelo povo romano, estabelecido em comícios.

- Ah! - suspiram todos, aliviados.

- Uma lei romana, percebem? E querem introduzi-la no Brasil! É mais um estrangeirismo!

<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/a/artura02.htm>

TEXTO 2



Após a leitura dos textos acima, responda às questões abaixo.

1) Diante da situação, qual a semelhança existente entre os textos?

2) Qual motivo justifica cada uma das situações?

ANEXO 4

AS MENINAS	
Antes não usava moça ir a bar, tocar violão e dirigir.	 A rectangular box with a light gray background containing the text "Imagem 1" in a black, sans-serif font.
Antes também não usava moça de calça comprida.	 A rectangular box with a black background containing the text "Imagem 2" in a white, bold, sans-serif font.

<p>Não usava menina na janela depois de certa hora.</p>	<p>Imagem 3</p>
<p>Não usava batom vermelho nem muito menos escarlate na roupa de baixo.</p>	<p>Imagem 4</p>
<p>Não usava moça namorar até tarde. Nem ficar sem sutiã.</p>	<p>Imagem 5</p>
<p>Nem falar alto e abrir a perna.</p>	<p>Imagem 6</p>
<p>Não usava moça andar com rapazes. Não usava moça sorrir</p>	<p>IMAGEM 7</p>

para estranhos.	
Nem ir ao médico de mulheres.	Imagem 8
Nem ficar sem marido depois dos 22 anos. Nem fazer sexo antes de casar.	Imagem 9
Não usava moça não usar anágua. Não usava moça que pinta a unha de carmim.	<i>Imagem 10</i>
Não usava, faz pouco tempo, moça que trabalha fora.	Imagem 11

Não usava moça que lê e escreve.	 A black rectangular box containing the white text "Imagem 12".
Moça não usava. Moça não servia para quase nada.	 A black rectangular box containing the white text "Imagem 13".

1. Que sentido é expresso pelo gif escolhido para retextualizar a frase “Antes não usava moça de calça comprida”?

2. Como se contrapõem os sentidos do texto escrito para a retextualização em *gif*”?

ANEXO 5

MEMES EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA A LEITURA DAS MÚLTIPLAS SEMIOSES

MEMES IN A CLASSROOM: POSSIBILITIES FOR THE READING OF MULTIPLE SEMIES

MEMES EN SALA DE CLASE: POSIBILIDADES PARA LA LECTURA DE LAS MÚLTIPLES SEMIOSIS

RESUMO: Com a disseminação das TDIC (Tecnologia digital de informação e comunicação), houve uma diversificação dos recursos semióticos para a organização dos textos que circulam na sociedade e, por consequência, a democratização de acesso a espaços de interação. Assim, considerando a configuração dos textos que exploram diversas linguagens simultaneamente, designou-se o seguinte problema: Que contribuições o gênero meme pode oferecer para a ampliação da proficiência de leitura e produção de textos por parte de alunos de Ensino Médio? Assim, este artigo tem por objetivo socializar os resultados de uma pesquisa que analisou as potencialidades formativas advindas do trabalho com memes em sala de aula. A partir do trabalho empreendido, constatou-se que o gênero meme apresenta características substanciais para se pensar as multissemies no ensino de língua portuguesa na escola e para a ressignificação de metodologias para a ampliação de habilidades

relacionadas aos multiletramentos relacionados ao uso das diferentes linguagens. Dessa forma, é importante destacar que os memes se configuram como mecanismos que podem propiciar uma ressignificação do trabalho com textos, uma vez que as condições de produção podem ser revisitadas.

Palavras-chave: Meme; multiletramentos; multissemiose.

Abstract: With the dissemination of the TDIC (Digital Information and Communication Technology), there was a diversification of the semiotic resources for the organization of the texts that circulate in society and, consequently, the democratization of access to spaces of interaction. Thus, considering the configuration of texts that explore several languages simultaneously, the following problem was identified: What contributions can the meme genre offer to broaden reading proficiency and text production by high school students? Thus, this article aims to socialize the results of a research that analyzed the formative potential of working with memes in the classroom. From the work undertaken, it was verified that the genre meme presents substantial characteristics to think about the multisemiosis in the teaching of Portuguese language in the school and for the re-signification of methodologies for the expansion of abilities related to the multiletramentos related to the use of the different languages. In this way, it is important to emphasize that memes are configured as mechanisms that can provide a re-signification of the work with texts, once the conditions of production can be revisited.

Keywords: Meme; multiliteracies; multisemiosis

RESUMEN: Con la diseminación de las TDIC (Tecnología digital de información y comunicación), hubo una diversificación de los recursos semioticos para la organización de los textos que circulan en la sociedad y, por consiguiente, la democratización de acceso a espacios de interacción. Así, considerando la configuración de los textos que explotan diversos lenguajes simultáneamente, se designó el siguiente problema: ¿Qué contribuciones el género meme puede ofrecer para la ampliación de la profesión de lectura y producción de textos por parte de alumnos de Enseñanza Media? Así, este artículo tiene por objetivo socializar los resultados de una investigación que analizó las potencialidades formativas derivadas del trabajo con memes en el aula. A partir de los trabajos realizados, se encontró que el género meme tiene características importantes que pensar en el multisemioses en la enseñanza del idioma portugués en la escuela y la redefinición de las metodologías para la expansión de las habilidades relacionadas con multiliteracías relacionadas con el uso de múltiples lenguajes. De esta forma, es importante destacar que los memes se configuran como mecanismos que pueden propiciar una resignificación del trabajo con textos, una vez que las condiciones de producción pueden ser revisadas.

Palabras clave: meme de la internet; multiliteracías; multissemiose.

1 INTRODUÇÃO

A disseminação das tecnologias de informação e comunicação trouxe impactos significativos para as interações sociais. Tais impactos estão relacionados ao redimensionamento das formas de recepção, de circulação e de produção dos diferentes

gêneros discursivos, à ressignificação dos modos de comunicação utilizados para as interações sociais, às reconfigurações das questões ligadas ao conceito de autoria, à utilização de diferentes semioses, que são constitutivas dos textos que circulam em ambiente midiático, entre outros. Esse movimento traz demandas para os processos de ensino-aprendizagem, que precisam se adequar para a criação de situações didáticas que abarquem as peculiaridades dos textos que circulam socialmente e que se aproximem do contexto social, com vistas à formação de sujeitos críticos.

Os ambientes virtuais tendem a contribuir para o atendimento às exigências educacionais impostas pela sociedade da informação, que, notadamente, requer cidadãos críticos que possuam além da criatividade, criticidade para lidar com a quantidade de informações que circulam nas diversas situações sociocomunicativas.

Nesse âmbito, os gêneros discursivos se configuram como uma proposta de ensino-aprendizagem que viabiliza a exploração dos diferentes usos da linguagem. Entre tantos gêneros que os meios digitais têm apresentado intensivamente nos últimos anos, merece destaque o meme, um texto que implica um envolvimento mais ativo por parte do leitor, em função da natureza interativa desse gênero.

Para Silva, Francelino e Melo (2017, p. 178), o meme é considerado um gênero discursivo, pois

possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais; está, pois, dialogicamente constituído das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na internet, a exemplo do GIF. Ademais, possui os seus três componentes específicos apontados por Bakhtin, isto é, estruturalmente representado, demonstrando o conteúdo temático e o estilo de quem o produz. Em outros termos, o gênero meme possui uma estrutura relativamente estável (fotos, gifs, frases, imagens, etc.), a qual denominamos estrutura composicional; trata e/ou refere-se sempre a um tema social que está na ordem do dia, o que compreende o conteúdo temático; por fim, carrega e manifesta, através de uma linguagem humorística, as intencionalidades de um dado enunciador – estilo.

Essas peculiaridades do meme tornam-no um texto flexível, divertido e rico no sentido de conjugação de diferentes semioses e diferentes finalidades.

Isto posto, destacamos que o presente artigo elege como proposta socializar uma experiência de produção do gênero meme em sala de aula, desenvolvida com alunos de ensino médio. Assim, o objetivo deste estudo é analisar as potencialidades do trabalho com o gênero meme para a ampliação de habilidades relacionadas aos usos da linguagem, em seus diferentes contextos e suportes, em suas múltiplas semioses.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão acerca das propostas de ensino da leitura e da escrita no ensino médio, uma vez que as práticas pedagógicas nessa fase de escolarização têm se voltado para uma espécie de “treinamento” para a produção de textos exigidos para processos seletivos exigidos para ingresso no ensino superior, em detrimento de uma formação que também insira questões do cotidiano social para discussão.

Desse modo, este artigo, ao eleger o meme como objeto de estudo, pretende apresentar uma provocação acerca do trabalho com as múltiplas linguagens em sala de aula e evidenciar a relevância de uma discussão teórico-metodológica pautada em uma perspectiva discursiva.

2 MEME: ORIGEM E DESLOCAMENTOS

Ao iniciarmos a explanação aqui proposta, consideramos válido enfatizar que o termo “meme” foi utilizado, originariamente, pelo zoólogo Richard Dawkins (1979), em sua obra *O Gene Egoísta*, para explicar a teoria de Charles Darwin sobre a molécula replicadora e, conseqüentemente, a evolução dos genes, que resultou na origem de todas as coisas. Dawkins (1979) usa o termo “meme”, também como um replicador, porém no sentido de transmissão cultural, ou seja, expandir ideias, multiplicando sentidos. O autor reflete sobre a evolução biológica diferenciada de todos os seres vivos (gene) e a evolução cultural experienciada pelos humanos e algumas espécies de animais (meme).

Comentando a posição de Dawkins (1979), Martino e Grohmann (2017) explicam que o termo meme pode ser definido como uma unidade de cultura transmitida de uma pessoa para outra. “A ideia de ‘transmissão’ sugere sua base biológica: na medida em que, a transmissão cultural é análoga à transmissão genética, o meme é uma unidade de transmissão cultural, ou unidade de imitação” (p. 95).

Prosseguindo com o percurso histórico do surgimento dos memes, podemos considerar que esse gênero foi conceituado como meme muito antes da era digital, mas as características interativas das redes sociais propiciaram uma disseminação cada vez mais popular. É certo que o acesso aos ambientes virtuais possibilitou que esses replicadores de interação se ressignificassem, caíssem no gosto dos internautas e ampliassem os espaços de humor, tão comuns em nossa cultura.

De acordo com Horta (2015), o primeiro registro da palavra “meme” na internet é de 1998. Segundo a autora, Joshua Schachter produziu o Memepool, um site que agregava links virais e outros assuntos. No início dos anos 2000, Jonah Peretti, o criador de Contegious

Media (um site por meio do qual se realizavam experimentos virais), realizou um “festival de virais” que contribuiu para a disseminação e para a criação de artefatos culturais na web.

A partir disso, em conformidade com Silva (2016), os memes passaram a ser identificados como uma produção composta “por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chave ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede” (p.342).

Segundo afirmam Martino e Grohmann (2017),

Os memes encontram sua materialidade na forma de imagens, vídeos, frases, enunciados, discursos e mesmo práticas sociais presentes nos mais inesperados espaços, mas, em especial, podem ser encontradas no ambiente das mídias digitais, nos quais a proliferação de memes parece ser particularmente alta (p. 96).

Essa proliferação foi ampliada com o advento das mídias digitais, que partem de fatos e de acontecimentos, notadamente, com propósitos de entretenimento, crítica social, exposição de pontos de vista etc. Como afirmam Martino e Grohmann (2017), “em sua utilização corrente, memes são imagens, dos mais variados tipos, às quais são geralmente acrescentadas palavras que auxiliam a compor uma determinada mensagem” (p. 97), com a função de replicar uma frase, uma ideia, um vídeo e ampliar seus sentidos.

Nessa perspectiva, os autores explicam que

memes são um dos principais elementos da cultura digital. Definidos como uma ideia que se espalha entre seres humanos, em um sentido próximo dos genes, encontraram na velocidade dos ambientes digitais um espaço particularmente adequado para sua multiplicação, uma vez que a rapidez de transmissão é uma de suas características fundamentais (p.94).

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) possibilitam que as mensagens sejam transmitidas com muita rapidez, até mesmo em tempo real. Essa característica confirma a posição de Takaki (2012) que afirma que “palavras e imagens digitais tomam a forma de códigos semióticos e são: fluidos, adaptáveis, abertos sem fronteiras, processáveis, duplicáveis, podem ser recolocados para infinitas redes de conexão com rapidez” (p. 55). Assim se caracterizam os memes.

Nessa direção, Horta (2015) traduz o comentário de Dawkins sobre o meme na internet.

A própria ideia de meme sofreu mutações e evoluiu em uma nova direção. E o meme da internet é um sequestro da ideia original. Em vez de modificar-se ao acaso, em vez de se propagar na forma de uma seleção darwiniana, os memes da internet são deliberadamente alterados pela criatividade humana. Na versão sequestrada, mutações são esboçadas, não aleatoriamente, com o total conhecimento da pessoa que está realizando a mutação. (DAWKINS, 2013, apud HORTA, 2015, p. 46).

Nessa versão sequestrada, há modificações substanciais, pois além da escrita, é possível utilizar as multissemioses, como imagens, cores, sons, entre outros, que são acessíveis em função da popularização dos recursos tecnológicos. Nesse contexto, a noção de imitação como transferência cultural assume uma dimensão notadamente complexa quando se trata de meme da internet.

Em dimensão discursiva da linguagem e a partir das configurações assumidas pelo gênero meme na contemporaneidade, podemos considerar que o conceito de imitação pode ser ampliado a partir da noção de intersubjetividade, que diz respeito a “conhecimentos compartilhados entre os enunciadores e aponta para um objeto de discurso aparentemente já conhecido pelos enunciadores, ainda que não esteja presente no contexto”. (CASTRO, 2017, p. 54). Nessa dimensão, podemos recorrer à noção de dialogismo, pois, na acepção proposta por Bakhtin¹¹,

[...] fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc. (BAKHTIN, 2002, p. 138-139).

Nesse percurso, os enunciados estão repletos de palavras dos outros, ocultas, semi-ocultas ou explícitas e com graus diferentes de alteridade. Elas “introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.” (BAKHTIN, 1992, p. 314). Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. Nessa relação dialógica, o discurso é um jogo, é movimento, tentativa de transformação e mesmo subversão dos sentidos.

¹¹ De acordo com Sousa (2015, p. 2), pensar o “meme” como um enunciado concreto, tal como esta noção é desenvolvida por Bakhtin (2011), implica em concebê-lo como um gênero típico da comunicação na mídia digital, cuja base de produção ocorre em relações dialógicas, pois sempre que um acontecimento ganha notoriedade e começa a ser propagado na mídia, surgem réplicas diversas de enunciados que fazem referência a ele.

Esclarecendo o exposto, podemos considerar, em conformidade com Sousa (2015), que os memes podem ser compreendidos como enunciados, pois possuem um vínculo com a realidade social na qual são construídos. Sem essa articulação, fica complicado compreendê-los, já que não são apenas um emaranhado verbal a ser decifrado. Eles possuem um autor e também um auditório, já que na web, os interlocutores são diversos, o que torna o enunciado de fato, um espaço de tensões e polêmicas. Os memes são textos que explicitam a natureza notadamente interativa da linguagem, uma vez que os sentidos são produzidos de modo bastante evidente a partir das relações entre os enunciados (e enunciatários), ao contrário de outros textos em que esse acontecimento ocorre de forma menos explícita. Os memes favorecem uma situação interlocutiva em que os sujeitos situam seu discurso em relação aos discursos do outro, sendo esse outro não somente aquele a quem se dirige o discurso (nível intradiscursivo), mas também outros discursos historicamente constituídos e que ganham voz no discurso do sujeito (nível interdiscursivo). Desse modo, embora seja necessário considerar a natureza mêmica desse gênero, não podemos ignorar as questões ligadas aos modos de circulação e aos processos de retextualização (transformação dos textos) advindos da interação em que os memes se fazem presentes.

3 MEMES EM SALA DE AULA

O meme pode ser caracterizado como um gênero que apresenta circulação aberta, uma vez que é veiculado em redes sociais e em outras mídias, tais como televisão, revistas, jornais. Entretanto, devido aos seus diversos recursos semióticos, é necessário atentar-se para os diferentes elementos indiciadores de sentido para que a compreensão não seja comprometida. Para Escalante (2016, p.15), “o meme aparenta ser um tipo de mídia de linguagem simples. Porém, alguns requerem repertório de conhecimentos em campos diversificados como línguas estrangeiras, História, Matemática, atualidades e/ou outros produtos de entretenimento, para serem decodificados e compreendidos”.

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

multiletramentos, que abarcam dimensões culturais inerentes aos textos e dimensões semióticas relativas aos efeitos de sentido decorrentes das escolhas dos recursos utilizados na produção.

Além das peculiaridades destacadas até aqui, Shifman (2014) também ressalta que os memes possuem três particularidades, a saber: a) a transmissão de informações culturais de pessoa para pessoa e se transformam em um fenômeno social ao ser compartilhado; b) a reprodução por diversos ambientes de mimetismo (imitação) e remixagem (reedição de conteúdo com um novo formato) e c) a diversificação quanto à adaptação ao meio sociocultural em que se propagam, uma vez que apresentam relação bastante íntima com o contexto de produção ou de circulação.

Para além do exposto, Shifman (2014) e Escalante (2016) asseveram que os memes assumem, notadamente, uma função no processo de difusão da informação e da construção do conhecimento. Escalante (2016) ainda ressalta que o meme carrega “uma gama de referências (intertextualidades) a outros produtos de entretenimento, situações culturais e a fenômenos sociais e políticos” (p.19).

Complementando o exposto, Horta (2015) acrescenta que os memes, apresentados em vídeos, frases, hashtags, fotolegendas, tirinhas, montagens, entre outras manifestações, têm por característica o fato de terem sofrido uma intervenção direta de quem os reproduz, o que os diferencia dos virais que são vídeos que foram largamente compartilhados, sem necessariamente ter passado por um processo de recriação.

Diante das considerações feitas, podemos considerar que os memes não são unidirecionais, controlados ou autorais, assim como outras criações feitas nos espaços virtuais (textos, vídeos, músicas). Esses textos que exploram as TDIC, como afirma Rojo (2016), são “colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um ‘patrimônio’ da humanidade e não mais como um ‘patrimônio’” (p.25).

Pela sua natureza interativa, os memes podem ser considerados como potencializadores de habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que permitem a exploração de diferentes estratégias de leitura e de produção de textos em uma perspectiva discursiva.

Com a disseminação das TDIC na sociedade, houve um avanço considerável na multiplicidade de textos que integram às interações sociais, o que, de certa forma, traz uma demanda para um redimensionamento das práticas educativas.

Nessa direção, Santos e Santos (2013, p. 49), postulam que

é necessária e urgente a aproximação entre os campos da Educação e da Comunicação, assim como a compreensão de que ver, ouvir, interagir, criar, compartilhar, é uma urgência e um dos grandes desafios para o professor da contemporaneidade. Mudanças profundas foram provocadas pela extensão e desenvolvimento das redes interpessoais de comunicação. Cada um pode apropriar-se dos diversos formatos digitais e tornar-se criador, compositor, colaborador. A partir disso, é possível criar e potencializar processos criativos que tenham o digital como suporte, como é o caso das mídias digitais e das redes sociais.

A citação acima evidencia a relevância de um processo educativo articulado à vida social, em que os alunos sejam capazes de refletir sobre os usos da linguagem em suas interações interpessoais. Reiterando o exposto, Ribeiro (2016) destaca a importância de pensar como têm sido tratados os textos multimodais na escola, “que lugares eles ocupam na vida dos estudantes dentro e fora da sala de aula”. (p. 31). Entre esses textos, merecem destaque os memes, que apresentam peculiaridades que podem contribuir para a ampliação de diferentes habilidades formativas voltadas para as práticas de leitura e de escrita de textos na escola.

Considerando essas peculiaridades, discutiremos sobre cinco contribuições propiciadas pelo trabalho com memes em sala de aula. Inicialmente, destacamos a possibilidade de uma reflexão sobre as condições de produção dos discursos. Essas condições estão relacionadas às características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de produção dos diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, para Marcuschi (2003), as condições de produção, apesar da variabilidade decorrente das situações de comunicação, dimensionam-se em uma perspectiva histórica e cultural e estão relacionadas ao conteúdo temático (assunto), ao interlocutor visado (sujeito conhecido ou presumido a quem o texto se dirige), ao objetivo proposto (propósito que motiva a produção), gênero textual, suporte em que o texto vai ser veiculado e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.).

Nesse sentido, o meme se qualifica como um texto bastante apropriado para uma análise nas práticas educativas, pois apresenta peculiaridades que permitem uma reflexão acerca dos processos de produção, de circulação e de recepção dos textos. Esse gênero pode apresentar características diversas, uma vez que podem ser replicados, transmutados ou

mimetizados, conforme apresentado na seção anterior. Isso coloca em questão os modos de funcionamento dos textos em circulação. Desse modo, podemos apontar potencial dos memes para um deslocamento das práticas de ensino da leitura e da produção de textos pautadas em uma perspectiva que dá primazia apenas em sua materialidade linguística, como um produto pronto e acabado para uma abordagem que contemple as dimensões discursivas da linguagem, inserindo o contexto de produção e de recepção e as finalidades do texto como objeto de discussão.

Em segundo lugar, destacamos que os memes se configuram como um exemplar para uma reflexão sobre a constituição dos discursos, explicitando a questão da natureza responsiva da linguagem. Para Bakhtin (1990), o enunciado é eminentemente dialógico, isto é, estabelece relações de sentido entre si. Nessa acepção, ele é uma réplica, uma resposta responsiva ativa, uma vez que parte de um já-dito e suscita uma nova resposta. Dessa forma, dois enunciados, separados por espaço e por tempo distintos, podem estabelecer relações de sentidos. Nessa perspectiva, o diálogo não se limita à instância imediata de enunciação, mas se estende social e historicamente, “pois o diálogo social ressoa no seu próprio discurso, em todos os elementos, sejam eles de conteúdo ou de forma.” (BAKHTIN, 2002, p.106). Os memes comportam três características básicas que evidenciam o diálogo social: a) caráter “normativo”, de formação de regras de funcionamento que os caracterizam enquanto tais; b) aspecto social, de partilha, o que faz deles forma de comunicar, bem como a existência de “falantes” dessa linguagem; e c) natureza interativa de produzir sentido (ou novos sentidos) às coisas do mundo, de ressignificar informações, imagens, vídeo, textos.

Para Geraldi (2015, p. 103),

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações, que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contra palavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

Nesse contexto, podemos considerar que o trabalho com meme favorece uma ressignificação das práticas de leitura e de escrita em sala de aula, pois pode contribuir para a minimização de práticas que incentivam “a formação do leitor que repete leituras do professor”, ou seja, de propostas que se restringem à exigência de resultados imediatos, como ler para responder às perguntas, ler para produzir um texto em um mesmo formato, ler para

realizar uma pesquisa, “todas atividades que revelam a expectativa de um resultado desenhado como imediato após a leitura” (GERALDI, 2015, p. 111). Ler e produzir meme demandam uma relação com o contexto sociocomunicativo, exigem um posicionamento por parte dos sujeitos, mobilizam para a interação, incita a criatividade. Esse processo posto em funcionamento “exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.” (p. 141) Assim, introduzir a leitura/produção de memes em sala de aula significa abrir a possibilidade de imprevistos e de instabilidades e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre as semioses constitutivas dos textos e que contribuem para o indiciamento de sentidos. Vale destacar também a possibilidade de uma discussão acerca das crenças, valores, atitudes, muitas vezes, não observados nos processos de compartilhamento, o que pode desvelar ideias preconceituosas e/ou caricaturais.

Em terceiro lugar, destacamos outra contribuição dos memes, que está relacionada à reflexão sobre a intertextualidade constitutiva dos textos. Os memes apresentam características eminentemente intertextuais devido ao fato de apresentar uma articulação com outras produções textuais. Essa afirmação pode ser confirmada a partir de Meili (2014), que investigou a natureza intertextual dos memes.

Os memes são compreendidos com base na categoria analítica do intertexto, pois, na prática, perpassam inúmeros textos (multimídias), constituindo paródias e outras formas de referência. Eles são “ativadores culturais” no ambiente da internet (JENKINS, 2006), funcionando como catalisadores e desencadeando processos de construção compartilhada de significados. [...] O meme funciona como uma voz (que, em si, também é heterogênea) que perpassa uma infinidade de outras vozes (em forma de intertexto) no espaço da rede semântica da internet. A voz de um enunciado, quando ele se torna um meme não é mais subjetiva, mas histórica e compartilhada, as apropriações do meme são, por sua vez, subjetivas e resultantes de um processo de identificação (p. 355/ 362).

Nesse sentido, podemos perceber que intertextualidade presente no meme se configura tanto no seu processo de produção (aproveitamento de uma semiose, tal como uma imagem ou frase típica), quanto no seu processo de recepção (participação na formação de novos enunciados e discursos). Assim, passa a ter “um valor informacional comum e funciona como um contextualizador (informação velha) para ancorar novas informações, o seu valor é

agregado à informação nova, principalmente pela sua visibilidade, chamando a atenção para ela” (MEILI, 2014, p.366).

Considerar a natureza intertextual dos memes poderá propiciar a compreensão das formas de organização da textualidade semiótica dos textos que circulam em ambiente interativo, uma vez que a conexão intertextual se constitui como um importante recurso para a produção da coerência e da dinâmica do conjunto informacional.

Em quarto lugar, destacamos a possibilidade de uma reflexão sobre as diferentes semioses constitutivas dos textos que circulam em ambiente digital. Os memes, normalmente, por sua curta extensão, propiciam uma análise articulada dos diferentes recursos utilizados para o processo de construção de sentidos. Para Horta (2015, p.21), “o meme pode ser pensado, assim, como ação do signo, isto é, uma mediação estabelecida entre algo a que ele se refere, ou se aplica, e os efeitos que são produzidos na mente de quem se põe em relação a esse objeto – informações “lidas e escritas” em sua linguagem”. Nesse sentido, podemos nos reportar ao conceito de semiosfera¹², que caracteriza os memes como um gênero que possui especificidades peculiares, que abarca questões de linguagem e dos sistemas culturais.

Nessa direção, podemos admitir que os gêneros discursivos se organizam de um modo particular (com suas possibilidades de variação), o que permite o reconhecimento de um texto como pertencente a um determinado gênero. Essa configuração é constituída por questões de natureza linguística/semiótica e por questões culturais. A regularidade a partir desses diversos usos é o que vai configurar certa “gramática”, delineando, de maneira não rígida, que formações textuais podem ser consideradas como pertencentes àquele gênero ou não.

Discorrendo sobre a gramática dos memes, Horta (2015, p.21) considera que os memes, como um gênero discursivo, comportam três pontos:

primeiro por seu caráter “normativo”, de formação de regras de funcionamento que os caracterizam enquanto tais; também por seu aspecto social, de partilha, o que faz dele forma de comunicar: se pensamos o meme como linguagem, podemos imaginar a existência de “falantes” dessa linguagem; e em terceiro lugar o caráter do meme que diz respeito à maneira de dar sentido (ou novos sentidos) às coisas do mundo, de ressignificar informações, imagens, vídeo, textos. De modo algum esses três aspectos estão separados, na realidade, um implica o outro.

¹² A semiosfera pode ser compreendida como uma esfera sígnica que não se restringe a soma de códigos, linguagens e textos que por ela transitam (Lotman, 1990, 123). Ela pode ser vista como um ambiente no qual diversas formações semióticas se encontram imersas em diálogo constante, um espaço-tempo, cuja existência antecede tais formações e viabiliza o seu funcionamento, enquanto torna possível seu próprio ciclo vital. (RAMOS; MELLO; CAVALCANTI, 2007, p.34)

Nessa dimensão, para a autora supracitada, entender um meme “depende do conhecimento de suas regras e dinâmicas para produzir significados” (p. 21), ou seja, implica compreender o seu funcionamento e seus usos nas práticas de linguagem. Essa compreensão exige um conhecimento de certas regras e do contexto de emissão e recepção, bem como a análise da situação comunicativa que configura os modos como as semioses articuladas nesse tipo de texto. Assim, os recursos semióticos, sejam eles constantes de memes estáticos ou em movimentos, são considerados integrantes do processo de indiciamento de sentidos e não se configuram como elementos aleatórios, pois advêm de escolhas feitas pelo produtor e orientam interpretações. De acordo com Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 70), “estudar a linguagem em seus aspectos semióticos é considerar as escolhas e as combinações sgnicas e suas formas de organização para direcionar sentidos e para evocar interpretações”. Nesse sentido, as expressões faciais, postura corporal, atitudes, cores, movimentos, sons, palavras, imagens, diagramação, planos, enquadramentos, saliência, design etc., sinalizam possibilidades interpretativas. Nessa concepção, os textos são considerados como um sistema de signos verbais e não verbais, que se organizam nas dimensões linguístico-semióticas e discursivas. Essa configuração demanda do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações sgnicas que participam do processo de produção dos sentidos. Assim, os memes oferecem possibilidades para uma análise das multissemioses, em uma perspectiva enunciativa, já que os recursos semióticos e os interlocutores (enunciador e enunciatário) se configuram também como signos da textualidade, uma vez que integram o circuito de produção, circulação e recepção.

Por fim, em quinto lugar, podemos reiterar a importância dos memes para uma reflexão acerca do compromisso ético nas redes sociais. Nesse sentido, os memes, apesar de sua configuração notadamente de cunho humorístico, também podem cumprir outras finalidades comunicativas nas diversas situações de circulação. Assim, Guerreiro e Soares (2016, p. 186) atestam que esse tipo de texto “presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural”. É possível propor uma análise que comporte a dimensão da escolha lexical, da seleção de imagens, da organização do texto, do perfil do leitor e a adequação do texto à situação sociocomunicativa. Os autores consideram que a análise de memes representa uma possibilidade para verificar como ocorre a construção do sentido, “levando em consideração os personagens presentes, a interação com o observador e a composição das imagens, bem como o momento da produção, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social.” (p.189)

A formação do leitor, na perspectiva dos multiletramentos, implica a ampliação das possibilidades de participação em atividades sociais diversificadas, entre elas, o compartilhamento de informações em redes sociais, bem como a capacidade de análise dessas atividades em uma perspectiva crítica, ou seja, de avaliar a existência de disseminação de preconceitos, inverdades ou de questões que se distanciem de um comportamento ético. Nesse contexto, considerando a ressignificação das interações em função do uso das redes sociais, Rojo (2016, p. 112) destaca a relevância implementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, que podem favorecer a discussão acerca da relação “com os textos e com os discursos naturalizados neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido.” Nessa direção, o estudo dos textos não fica restrito à dimensão gramatical/textual, mas se amplia para a “abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer.”

Os memes, em função de sua natureza interativa, possibilitam a mobilização de conhecimentos prévios e a compreensão de que a leitura é uma prática social, pois não se lê apenas para responder perguntas, como, muitas vezes, acontece na escola. Ler memes pode viabilizar a implementação de práticas pautadas no caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, problematizar questões ligadas à dimensão social e histórica, transformando a leitura em uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de estabelecer relações com o mundo e nele atuar como cidadãos.

4 ANÁLISE DE MEMES PRODUZIDOS POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Com vistas a analisar o potencial para a formação de leitores e produtores de textos, realizamos um projeto de intervenção com alunos de ensino médio, envolvendo o gênero meme. A partir de um material explicativo e algumas imagens, a professora, regente da turma, expôs o que são e como se caracterizam os memes de internet.

A proposta de produção pautou-se na reflexão acerca das características dos memes, conforme o estudo realizado anteriormente em sala de aula. A partir da produção, podemos sistematizar as potencialidades dos memes, o que abarca uma discussão sobre:

- 1) as condições de produção dos discursos
- 2) a constituição dos discursos
- 3) a intertextualidade constitutiva dos textos
- 4) as diferentes semioses constitutivas dos textos digitais

5) o compromisso ético nas redes sociais.

Em função de os memes terem sido produzidos a partir de uma proposta escolar, os interlocutores visados foram os próprios colegas e amigos, o que permitiu uma análise sobre os processos de produção, circulação e recepção dos textos. É relevante destacar que as produções não foram destinadas à professora-regente da turma, o que desencadeou um deslocamento de uma situação bastante recorrente no ambiente escolar, que é a produção de textos para a escola. Os memes produzidos possibilitaram uma motivação para a interação entre os pares, pois envolveram situações que tinham sido compartilhadas pelos colegas. Essa característica é comprovada em Santos; Colacique; Carvalho (2013), que consideram que os memes são "formas de narrativas do cotidiano que, por meio do humor, permitem aos internautas ressignificarem e reinterpretarem os ambientes e acontecimentos que os cercam." (p. 154), pois ao conceber imagetivamente aspectos da realidade, trazem em seu viés cômico elementos para que a imaginação recrie/reinterprete a realidade por ele representada" (p. 138).

A produção de sentidos para os memes exigiu a mobilização de conhecimentos anteriormente vivenciados, evidenciando que a interação é, por excelência, o campo da intersubjetividade, porque se constitui, na maioria das vezes, como base na atenção ao jogo de sentidos estabelecido pelos partícipes da situação comunicativa.

Constatamos também a presença como símbolos, palavras e expressões, que são típicas dos memes que circulam na contemporaneidade em redes sociais, como @, 10/10, *friendzone*. Todos os textos foram postados em rede social e circularam em ambiente digital, com um tom informal e com viés humorístico.

Além disso, observamos a presença de várias semioses (cores, palavras, enquadramentos, imagens estáticas ou em movimento). Essas semioses contribuíram para o processo de produção de sentidos e veicularam informações que foram compartilhados entre usuários do aplicativo de whatsapp – por meio de projetos de dizer de cada enunciação envolvida. Os memes foram constituídos de imagens que já se encontram disponíveis na Internet, como é o caso da imagem do jogador da Bélgica. Para a produção, o aluno utilizou de uma imagem em movimento como uma metáfora para uma situação embaraçosa vivenciada na vida escolar, qual seja, o fato de ficar em recuperação escolar, conforme se verifica no link: <https://www.youtube.com/watch?v=txpyeFedrJI&feature=youtu.be>. A partir desse exemplo, podemos constatar que a constituição dos discursos se efetivou como uma

resposta à proposta feita pela professora. No entanto, os textos não se direcionaram especificamente a ela, mas a outros interlocutores, dadas às especificidades do gênero meme.

Outra produção que destacamos é a que se encontra disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=O_7paIfsAsY&feature=youtu.be. A motivação para a produção desse texto foi o equívoco cometido pela colega durante a gravação de um vídeo para uma apresentação em outra disciplina. O erro tornou-se um meme, com a incorporação de outra cena (https://m.youtube.com/watch?v=v_unAXI2OfE), retirada do filme “Corra que a Polícia vem aí”. Nesse sentido, podemos evidenciar a presença de um processo intertextual, mas que possui dimensões dialógicas, uma vez que os sentidos são produzidos a partir da interação dos interlocutores em uma enunciação. Assim, o vídeo assistido por outros espectadores sem o conhecimento do contexto que lhe deu origem terá um sentido diferente daquele que os alunos da turma produziram.

No que tange ao processo de textualização, os memes produzidos proporcionaram a discussão de vários elementos. No meme supracitado, os alunos exploraram o recurso da repetição com a finalidade de dar ênfase ao equívoco cometido pela aluna, além de gestos, cenários, cores, imagens em movimento, sons, gestos, expressões faciais, palavras etc. Essas escolhas representam a dinamicidade da língua, que não se limita à reprodução de padrões e convenções regularizados, uma vez cada ato de linguagem depende da seleção de recursos semióticos específicos que servem aos propósitos dos participantes do momento de enunciação (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 204).

Para finalizar nossa análise, destacamos a reflexão acerca do compromisso ético nas redes sociais. Antes da produção, os alunos discutiram a responsabilidade ética de cada cidadão ao compartilhar memes. Nesse sentido, um dos memes produzidos destacou a dimensão ética do processo de circulação desse tipo de texto, uma vez que pode disseminar preconceitos. Nessa direção, Castro (2017, p. 6) considera que o gênero meme é, na maioria das vezes, “recorrente em meios virtuais, sob uma representação multimodal, encapsulando informações e/ou porções de textos, na medida em que assumem algumas funções de indicação de críticas e de posicionamentos ideológicos ou, ainda, criação de efeitos de humor.” A produção disponível no link: <https://youtu.be/J1HGIXOkdW0> retextualiza um tipo de meme que circula recorrentemente nas redes sociais, em que são tomadas pessoas que sempre são submetidas às situações de preconceito (negros, homossexuais, deficientes etc). Essa produção evidencia que os memes podem cumprir a finalidade de evidenciar ideologias sociais incorporadas pelos grupos de interação. Segundo Passos (2012, p. 10), é relevante que

se “promova uma reflexão sobre a imagem, a construção linguística, o conhecimento prévio, entre outros aspectos que são relevantes ao conhecimento do aluno e sua consciência crítica sobre o uso de linguagens”. Para tal, segundo Pennycook (2001), o despertar crítico envolve uma postura transgressora, capaz de questionar as regras que organizam a sociedade, na busca por transformar a realidade e exercer efetivamente a cidadania. Assim, é relevante ressignificar o nosso modo de estar no mundo, com vistas a torná-lo mais igualitário e mais inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por intenção provocar uma reflexão sobre o trabalho com o gênero meme em sala de aula. Para tal, buscamos contextualizar o surgimento desse gênero e seus redimensionamentos a partir da disseminação das TDIC. Para enriquecer a pesquisa apresentada, optamos por analisar memes produzidos por alunos do ensino médio, buscando empreender uma discussão em uma perspectiva discursiva.

Diante do exposto, podemos considerar que o gênero meme apresenta potencialidades para o encaminhamento de metodologias de ensino que contribuem para a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que permitem uma análise das condições de produção dos textos que circulam em ambientes digitais, espaços tão caros para interação entre adolescentes. Nesse sentido, podemos considerar que o trabalho com os memes propicia um redimensionamento das práticas de leitura e de produção de textos na escola, uma vez que possibilita uma articulação com o cotidiano social, a exploração de diferentes semioses e suas possibilidades indiciadoras de sentido e ordenamentos sobre a questão ética, essencial às práticas de compartilhamento de mensagens.

Assim, a partir do trabalho empreendido, é relevante considerar que os memes, apesar de sua natureza notadamente informal, podem instaurar momentos formativos, capazes de mobilizar os alunos para a produção efetivamente autoral de textos. Além disso, podem estimular a criatividade, aumentar o interesse pela reflexão sobre os usos da linguagem, enfim, ampliar habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que incitam o manuseio operacional das tecnologias e um olhar crítico sobre os processos de produção, circulação e recepção de textos que integram o cotidiano social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

CASTRO, L. G. F. *O meme digital: construção de objetos de discurso em textos multimodais*. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8197/2/LORENA_GOMES_FREITAS_CASTRO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

ESCALANTE, P. R. P. *O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital*, 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social. Disponível em: <<http://www.ppgcom.uerj.br/wp-content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pollyana-Escalante.pdf>>. Acesso em 10 de maio 2018.

GERALDI, J.W. *A Aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*. *Texto Digital*, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p.185-205, 20 dez. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1807-9288.2016v12n2p185/33189>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

- FERREIRA, H.; VILLARTA-NEDER, M. A. *Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida. Revista ProLíngua. Volume 12 - Número 2- out/dez de 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/38233>. Acesso 10 jan. 2018.*
- HORTA, N. B. *O meme como linguagem da Internet: uma perspectiva semiótica. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.*
- JUNQUEIRA, A. H. *Os memes e sua apropriação pelo marketing digital: a experiência da rede brasileira de fastfood Giraffas. Signos do Consumo, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2016.*
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design. 5th. London and New York: Routledge.*
- MARCUSCHI, B. Condições de produção do texto. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. das G. C. (orgs.). *Glossário Ceale on-line: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, s/p. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>. Acesso em: 2 dez. 2017.*
- MARTINO, L. M. S.; GROHMANN, R. *A longa duração dos memes no ambiente digital: um estudo a partir de quatro geradores de imagens online. Revista Fronteiras - estudos midiáticos, v. 19, n. 1, p. 94 a 101, jan./abr. 2017.*
- MEILI, A. M. *Os memes no YouTube: uma aplicação da intertextualidade como categoria analítica. C&S: Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, v. 35, n. 2, p.353-381, jun. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/viewFile/3325/4215>. Acesso em: 14 jan/jun. 2018.*

PASSOS, M.V.F. *O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais*. *Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ. Laurence Associates, 2001.

RAMOS, A. V.; MELLO, A.; CAVALCANTTI, C. L. C. *Semiosfera: Exploração conceitual nos estudos semióticos da cultura*. In: MACHADO, I. (Org). *Semiótica da Cultura e Semiosfera*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. *Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia – conexões nas redes midiáticas*. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.H. *Protótipos didáticos para os multiletramentos*. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.H. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Cambridge: MIT Press, 2014.

SANTOS, E.; COLACIQUE, R.; CARVALHO, F. da S. P. de. *A autoria visual na internet: o que dizem os memes?* *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 135 -157, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2570/2168>>. Acesso em 10 jun. 2018.

SANTOS, E. O. dos; SANTOS, R. dos. *A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial em um curso de especialização. Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 43-69, mar. / jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-2.pdf>>. Acesso em 5 jun. 2018.

SILVA, A. A. *Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. Revista Travessias*, v. 10, n. 3, p. 341 a 361, set./dez., 2016.

SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. *Relações dialógicas em memes da campanha publicitária “Eu sou a Universal”*. *Revista Prolíngua*. v. 12, n. 2, p. 175 – 187, out/dez de 2017. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/download/38241/19384>. Acesso em 05 jun. 2018.

SOUSA, C. *As relações dialógicas na produção de ‘memes’ na internet*. *Littera Online*, Maranhão, v. 1, n. 10, p.1-15, 2015. Disponível em:<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/3561/1597>>. Acesso 15 jul. 2018.

TAKAKI, N.H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

VIEIRA, E. A. P.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. *A canção roda-vida: da leitura às leituras*. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.