

O trabalho com o texto digital na sala de aula de línguas numa
perspectiva transmodal /
*Working with digital text in the language classroom in a transmodal
perspective*

*Jailine Mayara Sousa de Farias**

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), no Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

 <https://orcid.org/0000-0002-8369-6589>

*Suzana Leite Cortez***

Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Doutora em Linguística pela Unicamp, com pós-doutorado na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, França. Líder do GESTO (Grupo de Estudos do Texto/CNPq).

 <https://orcid.org/0000-0003-0983-0900>

Recebido em: 24 abr. 2021. **Aprovado** em: 28 abr. 2021.

Como citar este artigo:

FARIAS, Jailine Mayara Sousa de; CORTEZ, Suzana Leite. O trabalho com o texto digital na sala de aula de línguas numa perspectiva transmodal. *Revista Letras Raras*, v. 10, n. 2, maio 2021, p. 24-43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10121410>

RESUMO

Diante da relação intrínseca entre ações linguísticas, cognitivas e sociais, bem como das multissemioses envolvidas na construção dos textos, faz-se necessário incluir dimensões não verbais no trabalho com a compreensão e produção textual no ensino de línguas. As diversas potencialidades das ferramentas digitais e a emergência de gêneros nativos digitais oferecem, por um lado, desafios conceituais e, por outro, novos caminhos para o processo de interação e produção de sentidos que podem ser perfeitamente combinados com as formas convencionais de escrita (HOWELL et al., 2015). Isso implica no trabalho com uma noção ampliada de texto, conforme Cavalcante et al. (2019) e Cavalcante e Custódio Filho (2010). Partindo dessa noção de texto, refletiremos sobre o trabalho com o texto digital na sala de aula

* jailine.farias@gmail.com



** suzana.cortez@ufpe.br



de línguas, a partir de uma abordagem transmodal (SHIPKA, 2016; HORNER et al., 2015), com o intuito de contribuir para a discussão de perspectivas teórico-pedagógicas no ensino de línguas. Nesse sentido, apresentaremos uma proposta de ensino voltada às salas de aula de línguas, explorando as possibilidades do digital na ampliação do repertório composicional dos alunos e no trabalho com o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Texto digital; Transmodalidade; Ensino de línguas.

ABSTRACT

Given the intrinsic relation between linguistic, cognitive and social activities, and also the multiple semiotic resources involved in the compositional process, it is necessary to include the nonverbal dimensions in the work with text production and comprehension in language teaching contexts. The affordances of the digital and the emergence of digital-native genres imply, on the one hand, conceptual challenges and offer, on the other, new pathways for the interaction and meaning-making process, which can combine new and conventional forms of writing (HOWELL et al., 2015). This implies working with an expanded notion of text, as defined by Cavalcante et al. (2019) and Cavalcante & Custódio e Filho (2010). Grounded in this notion of text, we reflect on the work with digital texts in the language classroom, based on a transmodal approach (SHIPKA, 2016; HORNER et al., 2015), with the aim of contributing to the discussion of theoretical and pedagogical perspectives in language teaching contexts. Therefore, we present a teaching proposal for language classrooms, exploring the affordances of the digital in the expansion of students' compositional repertoire and the work with text.

KEYWORDS: Digital text; Transmodality; Language teaching.

1 Introdução

A emergência de novas práticas de linguagem na atualidade pode ser compreendida como uma consequência, entre outros fatores, do rápido avanço das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), as quais têm cada vez mais se tornado acessíveis e mediado a nossa comunicação, estabelecendo novas dinâmicas interacionais. Tais dinâmicas colocam novos desafios teórico-conceituais aos estudos do texto, que têm ampliado seus limites e expandido suas fronteiras conceituais a partir de articulações interdisciplinares no intuito de abarcar a multiplicidade de ações – linguísticas, cognitivas e sociais – e multisemioses envolvidas na produção de sentidos, incluindo, então, as dimensões não verbais na compreensão e produção textual.

Nesse âmbito, observamos que, se por um lado, a inserção da dimensão digital tem se configurado como um imperativo teórico que requer a ampliação e revisão de conceitos, como por exemplo, o de texto (CAVALCANTE *et al.*, 2019), por outro, vemos emergir também um imperativo pedagógico que demanda, portanto, a consideração das possibilidades de construção de sentidos do universo digital no escopo do ensino de línguas.

Com efeito, faz-se importante buscar alternativas e articulações que permitam a compreensão desse contexto, da produção e (re)configuração de textos em ecossistemas digitais, bem como o desenvolvimento de abordagens pedagógicas para o trabalho com o texto digital e suas características, conforme definidas por Paveau (2017; 2019), na sala de aula.

É nesse sentido que, apoiado em reflexões interdisciplinares, o presente trabalho irá realizar um breve panorama da ampliação da noção de texto a partir, principalmente, das contribuições da Linguística de Texto, articulando, em seguida, com considerações acerca da emergência de textos nativos digitais oriundos da Web 2.0 (BARTON e LEE, 2015; PAVEAU, 2017; 2019) e de novas práticas de letramento (KALANTZIS; COPE, 2008; 2011), apresentando e ilustrando, ao final, uma abordagem transmodal (SHIPKA, 2016; HORNER *et al.*, 2015), para o trabalho com as potencialidades do digital na construção de sentidos.

2 Breve panorama da noção de texto: desafios do texto digital

Observamos, desde os anos 60 e início do desenvolvimento dos estudos da Linguística Textual, a transição de uma concepção de texto enquanto “sistema autônomo passível de formulação por uma ‘gramática’”, subordinada à ideia de que o texto seria a unidade linguística mais alta (em relação à frase, à palavra, ao morfema e ao fonema), para a compreensão do texto como unidade multifacetada, funcional nos processos comunicativos de uma sociedade concreta (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 58), como evento comunicativo no qual “convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 apud KOCH, 2003). Sobre a evolução na noção de texto, Koch e Elias (2016) destacam que:

[...] a linguística de texto (LT) se constituiu como uma disciplina cujo objeto de investigação – o texto – foi concebido de diferentes maneiras à medida que se ampliavam as perspectivas de estudo. Da compreensão de texto como unidade mais alta do sistema linguístico, estudiosos passaram a entender o texto como unidade básica de comunicação e interação humana e, dessa concepção, a uma outra que focalizou o texto como resultado de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas até chegarem à compreensão do texto como uma ‘entidade multifacetada’. (p. 31)

Conforme destacam Bluhdorn e Andrade (2009, p. 20), a partir dos anos 90, “A criação de novos meios de comunicação, [...] levou ao surgimento de novos gêneros textuais [...]. Desde então, a LT tem se ocupado muito mais com textos autênticos, cotidianos, não idealizados, inclusive incompletos e defeituosos”, multimediais, não-lineares, poligeridos e politemáticos. Disso também resulta a ampliação do conceito de texto e a consideração da emergência de novos gêneros, isto é, novas práticas e possibilidades de interação, resultantes de novas demandas comunicativas (MARCUSCHI, 2004).

Aliado a isso, não se pode desconsiderar o atual impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) em nossa vida cotidiana. Inegavelmente, elas têm redesenhado as possibilidades de interação no universo digital e redefinido a relação entre os elementos envolvidos no processo de construção de sentidos. Nesse mesmo sentido, Elias (2017) destaca que “as constantes inovações tecnológicas a que estamos expostos nos dias de hoje põem em evidência de modo mais acentuado a dinamicidade e a plasticidade das nossas práticas textuais” (ELIAS, 2017, p. 457). Sobre o surgimento de novas práticas textuais na mídia virtual, Marcuschi (2008) ressalta o uso cada vez mais generalizado dos gêneros emergentes desse/nesse ambiente, bem como suas peculiaridades formais, a mudança na nossa relação com a oralidade e a escrita, ao mesmo tempo em que observa “a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

Verificamos, então, que as novas formas de fazer sentido no universo digital resultam em novas arquiteturas textuais, cujas características são, genuinamente, diferentes e demandam o redimensionamento de noções que permitam compreender o texto em contexto, como evento singular, unidade de sentido, expressa por uma combinação de sistemas semióticos, situado, concreto, único, sempre em relação com outros textos (CAVALCANTE *et al.*, 2019). Esse contexto evidencia, por um lado, a compreensão do trabalho com o texto digital como um imperativo teórico, em que preocupações concernentes à textualidade digital têm ganhado cada vez mais espaço no campo dos estudos da Linguística de Texto (LT). Por outro, reconhecemos também a concomitante emergência de um imperativo pedagógico e curricular que envolve, portanto, o trabalho com o texto nativo digital na sala de aula de línguas.

No campo da LT, avança-se, portanto, a ampliação da noção de texto para dar conta das possibilidades de interação dos novos contextos comunicativos no universo digital, evidenciando que a “natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64). A esse respeito, Cavalcante *et al.* (2019) recorrem a Kerbrat-Orecchioni, para buscar compreender:

os diferentes meios e canais de expressão que podem envolver recursos, tecnológicos ou não, para fazer produzir, receber e fazer circular um texto. [...] À semelhança de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 22), consideramos que os sistemas semióticos correspondem aos diversos recursos utilizados (verbais e não verbais) para que se proceda à comunicação. A autora salienta que, nos diversos contextos interacionais, há a combinação de muitos desses recursos.” (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 36)

Assim, percebemos ser imprescindível considerar dimensões não verbais na construção dos sentidos, para além do “verbocentrismo” ou grafocentrismo, que quase sempre acabam por analisar o texto como um objeto exclusivamente linguístico. Com efeito, observamos o alargamento dos limites do texto, cuja natureza é cada vez mais hipersemiotizada (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). Sobre esse mesmo aspecto, Koch e Elias (2016) sinalizam a necessidade de desenvolvimento de modelos teóricos para análise e compreensão de “fenômenos linguísticos e textuais que, constituídos no contexto da cultura digital, requerem a (re)elaboração de conceitos e a descoberta de procedimentos capazes de dar conta dos muitos aspectos envolvidos nos processos de produção e compreensão de textos” (p. 44), para além, portanto, dos aspectos verbais-linguísticos. Essa necessidade de (re)elaboração conceitual e redefinição analítica para o tratamento das novas práticas composicionais que dizem respeito à textualidade no campo digital (ou dos textos nativos digitais) leva-nos a articulações com trabalhos que discutem os novos multiletramentos e a tecnodiscursividade.

3 A emergência de novas práticas composicionais e os textos nativos digitais: articulando alguns pontos para reflexão

A emergência de novas e múltiplas possibilidades de construção de sentidos, atualmente cada vez mais mediadas pelas TDICs, bem como pela variabilidade de contextos sociais e culturais marcam o escopo dos estudos dos multiletramentos. A criação do termo a partir da adição do prefixo multi pelo Grupo de Nova Londres (New London Group - NLG), em 1996, chama atenção para a necessidade de uma abordagem pedagógica que compreenda a linguagem e a diversidade de modos como recursos de representação dinâmicos, que têm conferido aos textos crescente complexidade, à medida que novas formas de construção de sentidos mediadas pelas TDICs evoluem. Para Kalantzis e Cope (2008), uma pedagogia para os letramentos deve contemplar a grande diversidade na natureza dos textos e na comunicação resultante das sociedades cada vez mais diversas cultural e linguisticamente.

Conforme afirma Kleiman (2014), ao definir como novo objeto de estudo os multiletramentos, o NLG defende uma noção ampliada de letramento que evidencia as possibilidades de combinação de diferentes linguagens e modos de significar, reconhecendo o aumento progressivo da presença da imagem nos textos, bem como a necessidade de investigar como essas formas cambiantes se integram para construir sentidos na atualidade, especialmente se consideramos o impacto do digital.

Exatamente porque compreendemos a especificidade dos elementos que caracterizam a compreensão e produção textual do universo digital, cujos arranjos são dinâmicos e fluidos, bem como a insuficiência dos esquemas conceituais para dar conta de tal natureza, é que recorreremos às contribuições de Paveau (2017, 2019, 2020) quanto às noções de tecnodiscurso e discursos nativos digitais e ao desenvolvimento de uma perspectiva ecológica.

Dedicando-se ao estudo e à caracterização dos discursos nativos digitais que emergiram a partir da web 2.0, Paveau (2019) argumenta que a escrita digital é potencialmente plurissemiótica, uma vez que os modos de composição digitais nativos são compostos, co-articulam diferentes semioses, imagem estática e animada e, às vezes, som. Para a autora, a web transforma as modalidades de acesso ao discurso e seus dispositivos formais:

As possíveis plurissemióticas da produção tecnodiscursiva nativa da web (Paveau 2015) possibilitam, além disso, a elaboração de uma cultura do remix e do mash-up, permitindo alto grau de reformulação das produções, grande rapidez de circulação dos materiais e, enfim, uma audiência importante que pode ser

medida em milhões de receptores.a.s, leitores.a.s e espectadores.a.s. (PAVEAU, 2020, p. 21)

Especialmente sobre os efeitos da web 2.0 na produção de textos online, Barton e Lee (2015) apontam para determinadas características, tais como uma constituição de uma escrita em fluxo, com participação colaborativa, designs particulares, produção e compartilhamento de textos de autoria própria, interação a partir de vários suportes e modos etc.

Ao refletirem sobre o trabalho com escrita na era da reprodutibilidade digital, Kalantzis e Cope (2011) também reconhecem algumas implicações e aspectos profundamente novos na forma como construímos sentidos no universo digital: mudança no equilíbrio da agência representacional (relação autor-leitor); uma nova dinâmica da diferença; a disseminação da multimodalidade e expansão dos repertórios representacionais; a emergência de uma nova ordem navegacional (abertura para múltiplos caminhos e relações); e a ubiquidade do registro e documentação (aspecto mapeável, rastreável). Os autores estabelecem um paralelo para ilustrar a aparente aura de familiaridade da transmutação de práticas off-line para o ambiente online, conforme adaptado no quadro abaixo.

Quadro 1: Aparentes paralelos textuais

Cartão de visita, CV (currículo)	LinkedIn
Televisão aberta	Televisão interativa, Canais de streaming, YouTube
Manuscrito	Google Docs
Enciclopédia	Wikipedia
Diário	Blogs; Vlogs
Álbum; Mural	Facebook, MySpace, Flickr, Instagram
Novela, romance	Vídeogames
Carta; Memorando	E-mail
Folheto, brochura	Website

Fonte: Adaptado de Kalantzis & Cope (2011, p. 46)

Para os autores, essa aura de familiaridade em relação às formas anteriores de textualidade e o universo digital é, então, ilusória, uma vez que o universo digital estabelece uma nova dinâmica de interação e construção de sentidos, em que a noção de design é central. Nesse sentido, vale retomar o conceito de práticas nativas digitais, conforme definição de Paveau (2017), que correspondem, portanto, a novas formas de produção, de escrever, de ler o texto e de seu registro no ecossistema da web. Para a autora, as produções linguageiras nativas digitais podem ser definidas a partir de seis características: composição (híbrida e compósita); deslinearização (navegação não linear por meio de hiperlinks); aumento enunciativo (aspecto conversacional das redes sociais); relacionalidade (enunciados estão conectados/relacionados na web); investigabilidade (navegação documentada e mapeável); e imprevisibilidade (usos por humanos de ferramentas modeladas por programas/algoritmos) (PAVEAU, 2017).

É importante destacar, nesse contexto, como diferentes mídias, programas, plataformas oferecem diferentes *affordances*, possibilidades técnicas, cujos usos podem transgredir as funcionalidades previstas, uma vez que tais propiciações técnicas da web 2.0 levam à produção de novas arquiteturas, modificando os repertórios discursivos (PAVEAU, 2017). A esse respeito, Leu *et al.* (2012) apontam como as novas tecnologias transformam regular e repetidamente os letramentos anteriores, redefinindo continuamente o que significa tornar-se “letrado”. Os indivíduos imaginam novas possibilidades de letramento e aprendizagem, transformando as tecnologias e práticas existentes para construir e compartilhar novas oportunidades, uma vez que, conforme também assinalou Marcuschi (2008), embora designers de softwares possam prever determinados padrões para a moldagem de programas/algoritmos, não há rigidez nas estratégias de realização de tais práticas, como instrumentos de ação social, no ambiente digital.

Sobre a questão das mudanças nas práticas textuais digitais da contemporaneidade, Lemke (2010) destaca que “nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática’ em que documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente

ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados” (LEMKE, 2010, p. 456).

Nesse sentido, entendemos como fundamental pensar textualmente, bem como pedagogicamente, sobre as novas possibilidades de fazer sentido no universo digital, isto é, sobre as possibilidades de configuração multissemiótica da textualidade (CAVALCANTE *et al.*, 2019) e sobre o mundo cambiante dos letramentos, da tecnologia e da aprendizagem, no escopo do ensino de línguas.

3.1 Implicações do texto digital na sala de aula

Considerando o contexto brasileiro no que diz respeito às orientações para o ensino de línguas, podemos afirmar que, desde o final da década de 1990, o trabalho centrado no texto vem ocupando um lugar de destaque nas prescrições tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio. A partir da publicação dos PCNs (BRASIL, 1997), documento do qual houve a recomendação dos trabalhos com a linguagem centrado em dois eixos – usos (leitura, escuta e produção oral e escrita) e reflexão sobre os usos -, e, posteriormente, com a publicação dos PCNs+ (BRASIL, 2000) bem como das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), observamos a inclusão da diversidade de linguagens e, portanto, de textos e formas de produzir sentido, não mais meramente como “*corpus*” ou como apenas um princípio, mas como objetos de ensino da sala de aula de línguas (MENDONÇA, 2020).

Em face dessa unanimidade das orientações quanto ao ensino de língua centrado no texto, é pertinente questionar, portanto, quais textos ganharam espaço na escola. Conforme apontam Santos e Teixeira (2017):

importa, portanto, articular as contribuições dos estudos textuais ao ensino de línguas a fim de concretizar, em sala de aula, o que se defende há algum tempo: tomar o texto como unidade de ensino, analisando aspectos textuais e discursivos que colaboram para a construção de sentidos em gêneros textuais variados (orais e escritos). (SANTOS e TEIXEIRA, 2017, p. 6977. - versão digital)

Compreendendo essa variedade quanto à emergência de novos textos, especialmente no universo nativo digital, complementamos a preocupação das autoras para abarcar, portanto, o texto

digital como objeto de estudo no universo da escola e não apenas como manifestação verbal. Nesse sentido, vale destacar que, alinhada a uma perspectiva que considera os novos e multiletramentos e propondo uma abordagem focada na análise linguística e semiótica, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL, 2018, p. 68).

Conforme afirmam Howell *et al.* (2015), “[...] as possibilidades multifacetadas da mídia digital sugerem que os escritores hoje enfrentam decisões cada vez mais complexas e subjetivas, livres de abordagens bem especificadas, formulaicas. É aí que reside o desafio para eles e para seus professores” (p. 30). O alargamento do conceito de texto e o reconhecimento da multiplicidade de elementos implicados na produção e compreensão de textos convoca a trabalhar e refletir sobre “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido” (BRASIL/BNCC, 2018, p. 78). É a partir de tais considerações, portanto, que apresentaremos, na seção seguinte, uma reflexão sobre o trabalho com o texto na sala de aula, através do diálogo com uma perspectiva transmodal (SHIPKA, 2016; HORNER *et al.*, 2015).

4 Transmodalidade: caminhos para se pensar o trabalho com o texto digital

Em consonância com as atuais discussões no âmbito da Linguística Textual acerca dos limites do texto e da dimensão da textualidade (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010; CAVALCANTE *et al.*, 2019), vimos que a abordagem dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2008; 2011) chama atenção para a necessidade de incluir fatores não verbais na construção dos sentidos, para além do “verbocentrismo” ou grafocentrismo (que quase sempre definem o texto como objeto exclusivamente linguístico) reconhecendo, então, a multiplicidade de elementos que conferem sua natureza multimodal.

Preocupando-se com as práticas escolares, Shipka (2016) aponta para as limitações destas em relação à não valorização de outras alternativas

representacionais/experienciais/linguísticas/materiais e à quase exclusividade das práticas textuais tipográficas, alfabéticas, grafocêntricas. A autora chama atenção para o uso de diferentes modos no processo de composição, tratando “a diferença não como um problema a ser resolvido ou corrigido, mas como um recurso para a criação e negociação de sentidos”. Shipka (2016) afirma que,

precisamos nos comprometer totalmente a alterar nossas práticas pedagógicas e de pesquisa - para considerar como o engajamento concreto de diferentes modos, gêneros, materiais, práticas culturais, tecnologias comunicativas, e as variedades de línguas afetam nossas habilidades de criar e negociar significado. (SHIPKA, 2016, p. 2, tradução nossa)¹

A autora se alinha ao posicionamento de Horner *et al.* (2015), no que diz respeito à necessidade de repensar os processos envolvidos no processo de composição. Shipka (2016) propõe, então, uma mudança conceitual para pensar a produção de textos a partir de uma perspectiva transmodal, que foca no movimento e no diálogo entre diferentes modos, o que não ocorre, necessariamente, apenas no universo digital. Há um alinhamento com Horner *et al.* (2015) quanto ao interesse por sobreposições, paralelos e pontos de interseção entre a diversidade de modos e de línguas, o que nos ajuda a considerar as potencialidades dos letramentos digitais, bem como a maneira pela qual os textos são produzidos nesse espaço e de que forma se movem através do espaço virtual.

Ao mesmo tempo em que esses autores reconhecem a natureza multimodal das práticas de linguagem, eles tecem uma crítica a certa limitação do prefixo *multi*, que parece destacar um modelo aditivo de mudança (contabilizando o número de variedades e identificando como elas se configuram, de forma misturada ou intercambiável). Daí, a necessidade de introduzir um novo prefixo alternativo *trans* (transmodalidade) que focaria no cruzamento entre modos e na necessidade de negociação:

é bem verdade que todo o uso da linguagem é multimodal. Não tenho certeza de que todos os ambientes para trocas linguísticas são criados da mesma maneira no que diz respeito à mistura entre os modos que eles acomodam. Por exemplo, enquanto os textos impressos sempre misturaram algumas modalidades de

¹ “we need also to commit fully to altering our pedagogical and research practices - to consider how concretely engaging with different modes, genres, materials, cultural practices, communicative technologies, and language varieties impacts our abilities to make and negotiate meaning.” (SHIPKA, 2016, p. 251).

expressão (palavras e informações visuais, por exemplo), os ambientes digitais permitem diferentes tipos/variedades de mixagem. Aqui, estou pensando em como os textos impressos e os de vídeo/áudio podem ser justapostos/combinaos em um único ambiente de composição. (HORNER *et al.*, 2015, p. 15, tradução nossa)²

Nesse mesmo sentido, Lemke (2010) argumenta sobre o caráter fluido, movente, isto é, não-fixo e aditivo (o significado da palavra mais o significado da imagem) da construção de significados mediada pelas mídias. O autor ressalta, então, a natureza multiplicativa, em que, por um lado, os sentidos da palavra se modificam, se atualizam através do contexto imagético e, por outro, o significado da imagem se modifica pelo contexto textual, “fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes”. Observamos, assim, que a variedade de modos e tecnologias representam um grande reservatório de recursos de design disponíveis ao processo de comunicação, não bastando, portanto, reconhecer diferentes formas/modos, mas experimentá-los, verificar as diferentes possibilidades de articulação, o que têm a oferecer, isto é, suas potencialidades.

Portanto, vale reiterar que, embora a multimodalidade permeie toda prática de linguagem, tais práticas de linguagem não são multimodais da mesma maneira, e as diferenças entre elas são significativas e dependem, então, da articulação, da negociação e das potencialidades de diferentes recursos disponíveis (HORNER *et al.*, 2015). Horner *et al.* (2015) destacam, então, que grande parte do “atual contexto multimídia/multimodalidade/transmídia/transmodalidade está ligada a/situada em ambientes de composição digital, onde as pessoas têm acesso a ferramentas de composição que permitem diferentes formas de mediação híbrida.” (HORNER *et al.*, 2015, p. 14, tradução nossa)³. Sobre esse ponto, Cope e Kalantzis (2008) também ressaltam como as novas mídias permitem o diálogo e a mistura entre os modos de maneira muito mais poderosa do que era

² “it is quite true that all language use is multimodal. I’m not sure that all environments for linguistic exchange are created equal in regards to the modal mixing they accommodate. For instance, while print texts have always mixed some modalities of expression (words and visual information, for instance), digital environments allow for different kinds/varieties of mixing. Here, I’m thinking of the ways in which print text and video/audio texts can be juxtaposed/combined in a single composing environment.” (HORNER *et al.*, 2015, p. 15).

³ “[P]art of what is happening with multimedia / multimodality / transmedia / transmodality is tied to/situated within digital composing environments where people have access to composing tools that allow for different forms of hybrid mediation.” (HORNER *et al.*, 2015, p. 14).

culturalmente a norma e até mesmo tecnicamente possível numa lógica anterior dominada pelo impresso.

Nesse âmbito, Shipka (2016) afirma:

nós precisamos trabalhar para o aumento da conscientização quanto a, e facilidade com, uma ampla variedade de opções comunicativas, com o objetivo de auxiliar os indivíduos a escolherem de forma sábia, crítica e objetiva o sistema representacional, materiais, variedade linguística que mais se adequam e são apropriados para os propósitos, potenciais e contextos do trabalho que eles pretendem fazer. (SHIPKA, 2016, p. 256, tradução nossa)⁴.

A autora defende, então, a necessidade de alargamento da consciência linguística, *cross-cultural*, material e modal para a construção de um tipo de fluência comunicativa ou composicional. Para Shipka (2016), tal abordagem implica no desenvolvimento da consciência retórica dos alunos quanto à extensão da variedade de convenções, tecnologias, materiais e práticas tipicamente encontrados em diferentes áreas ou domínios – na escola, no trabalho, em casa, em locais de adoração, de compras, na comunicação online ou face a face, entre outros – os quais compõem, portanto, diferentes repertórios para a construção de sentidos no universo digital.

4.1 Propondo caminhos para a composição de textos digitais no ensino de língua

Antes de apresentarmos a proposta de composição de textos digitais voltada à educação básica, faremos um breve relato de um projeto⁵ desenvolvido em uma turma do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como um dos módulos da disciplina de Língua Inglesa (nível Intermediário). O projeto “*Developing a pilot survey research*”, sendo alicerçado pelas discussões apresentadas neste artigo, buscou criar oportunidade para o desenvolvimento do repertório linguístico e textual-discursivo dos alunos, a partir do seu

⁴ “[...] we need to work toward increasing awareness of, and facility with, a wide variety of communicative options with the goal of helping individuals choose wisely, critically, and purposefully the representational systems, materials, and language varieties that are most fitting for, and appropriate to, the purposes, potentials, and contexts of the work they endeavor to do.” (SHIPKA, 2016, p. 256).

⁵ O projeto foi desenvolvido em 2018, sob coordenação de uma das autoras.

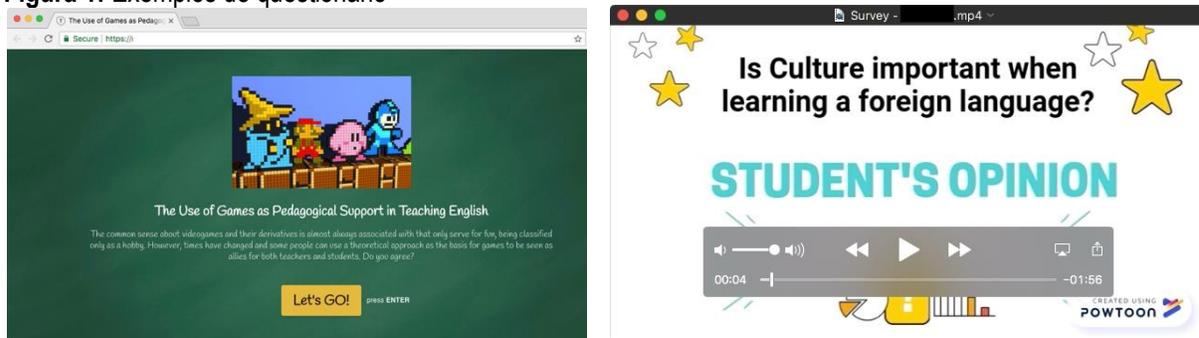
engajamento no planejamento, na produção de textos e reflexão tendo como base as possibilidades de construção de sentidos do digital.

Essa experiência de trabalho com os textos digitais levou-nos a refletir sobre como o diálogo entre as diferentes semioses, apoiado pelas possibilidades composicionais do digital, poderia ser articulado a algumas concepções teórico-conceituais e desafios que os estudos sobre o texto, os novos multiletramentos e a tecnodiscursividade têm buscado abordar e responder.

Dessa forma, nesse projeto desenvolvido, os alunos elaboraram um questionário/survey online, coletaram dados reais sobre problemas ou questões de pesquisa de interesse do grupo, que pôde então analisar e apresentar os resultados de suas investigações, explorando diferentes recursos e mídias.

Na etapa de elaboração do questionário, foi possível observar a articulação de elementos multissemióticos que se conectam direta ou indiretamente à temática de pesquisa, contribuindo de forma significativa para a construção de sentidos. Nos exemplos abaixo (Figura 1), verificamos, na abertura do questionário à esquerda, que a escolha da fonte, a inserção de personagens (imagens), cores, relaciona-se com o universo dos *games*, tema explorado na pesquisa. Já no segundo exemplo, à direita, vemos escolhas diferentes, evidentes na opção de fonte, leiaute, imagens, motivadas tanto pelo repertório de cada aluno, quanto pela temática da pesquisa, pela escolha de uma plataforma para desenvolver o questionário, bem como pela familiaridade dos alunos com estas e seus recursos, dentre outros, todos integrados na produção, que evidencia o aspecto transmodal, movente do processo composicional.

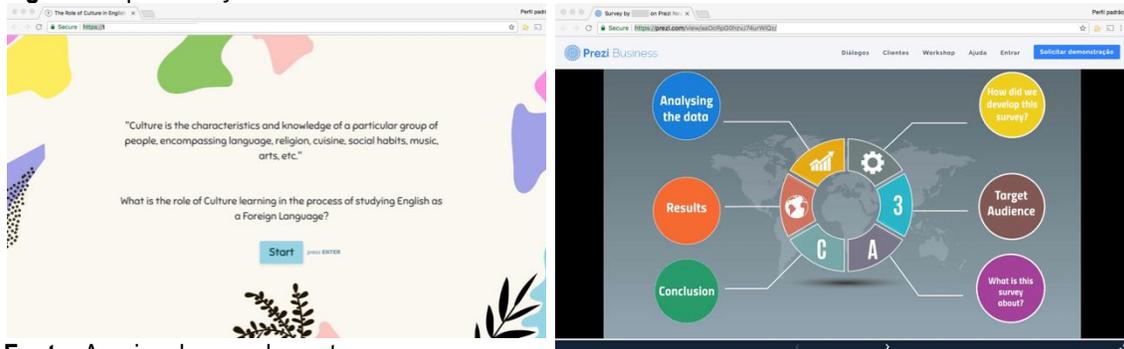
Figura 1: Exemplos de questionário



Fonte: Arquivo de uma das autoras

No que diz respeito à apresentação dos resultados (Figura 2), culminância do projeto, não foi especificado um formato único a ser seguido pelos alunos, e tal flexibilidade nos permitiu observar como cada grupo explorou diferentes alternativas composicionais para atender aos seus propósitos. Os alunos foram orientados e acompanhados durante o processo de organização da apresentação tanto pela professora, quanto pelo monitor da disciplina.

Figura 2: Apresentação dos resultados



Fonte: Arquivo de uma das autoras.

Na figura à esquerda, a aluna produziu um vídeo de cerca de dois minutos, com auxílio da plataforma *Powtoon*, apresentando os resultados de sua pesquisa. Já à direita, os alunos optaram pela utilização do *Prezi*, software utilizado para a criação de apresentações não lineares, armazenadas na web e compartilháveis (por meio de link). Também houve apresentações organizadas no PowerPoint. Observamos que as escolhas dos alunos para realizar a apresentação dos resultados evidencia uma multiplicidade de formas de interação entre elementos visuais, estáticos e móveis, que interagem com o linguístico para constituir sua produção, demandando, portanto, o trabalho com um noção ampliada de texto, que considere sua configuração tecnodiscursiva e apoiada então nas potencialidades do digital.

Tomando como base essa experiência no ensino superior, achamos pertinente refletir sobre a viabilidade de desenvolvimento de uma proposta para a educação básica, de modo a buscar

articular as discussões teórico-conceituais, às recomendações dos documentos oficiais e à dimensão pedagógica, tendo como foco o trabalho com as possibilidades composicionais do digital⁶.

Pensando, então, nesse desafio de trabalhar com diferentes convenções, materialidades, modalidades, tecnologias (digitais e analógicas), sugerimos, um caminho para integrar tal proposta no contexto de sala de aulas de línguas, o desenvolvimento de uma pesquisa piloto para os alunos da educação básica. Tal proposta busca criar oportunidade para o desenvolvimento linguístico dos alunos e a ampliação de seu repertório textual-discursivo, a partir do seu envolvimento na produção de textos reais, que valorizem a interação e o uso da língua no contexto digital, bem como a possibilidade de explorar diferentes gêneros e diferentes elementos para a construção de sentidos.

Como etapa inicial e forma de explorar o conhecimento que os alunos já possuem, começamos com a familiarização com o gênero pesquisa e com o desenvolvimento de uma *survey/questionário* como instrumento de coleta de dados para uma pesquisa. Nessa etapa, problematizamos os objetivos por trás da aplicação de questionários, os tipos de questionários, suas principais características, formas de abordar o público participante, e como esses movimentos são traduzidos para o universo digital.

Em seguida, sugerimos a seleção pelos alunos de um tópico de pesquisa de seu interesse, os quais se dividirão em pequenos grupos para o desenvolvimento do projeto. Segue-se, então, com o desenvolvimento e aplicação de um questionário on-line. Durante a etapa de elaboração do questionário, os alunos podem se utilizar de diferentes plataformas e explorar diferentes recursos, incluindo, por exemplo, a inclusão de vídeos, imagens para auxiliar a contextualização do tema da pesquisa aos participantes. Após a organização e análise dos dados coletados pelos alunos por meio do questionário, o projeto segue para a etapa final, a apresentação da pesquisa com auxílio de mídias.

Nesse momento, consideramos importante a criação de uma rubrica, que pode ser elaborada juntamente com os alunos, elencando movimentos e elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa e a apresentação dos resultados. Como forma de valorizar os repertórios dos alunos, acreditamos que seja produtivo manter certa abertura e flexibilidade em

⁶ Tal preocupação é norteadora e discutida com mais profundidade em pesquisa de doutorado em andamento, na qual as autoras estão implicadas.

relação ao formato da apresentação, sem especificar um formato único ou um único gênero específico, orientando os alunos quanto aos seus objetivos e encorajando-os a refletir sobre suas escolhas composicionais, as quais podem envolver o uso de plataformas como o *Prezi* (software utilizado para a criação de apresentações não lineares, armazenado na web), assim como outras alternativas para criação de pequenos vídeos, para além do uso do PowerPoint. Ao final, os alunos podem compartilhar sua experiência e refletir sobre suas escolhas, semioses, plataformas e estratégias mobilizadas (em que medida foram semelhantes e de que forma foram diferentes) no desenvolvimento do projeto, ampliando a consciência retórica dos alunos quanto à variedade de elementos acionados e à articulação entre diferentes materialidades, modos e tecnologias, integrados no processo de construção de sentidos.

Acreditamos que esse trabalho permite aos alunos escolher entre caminhos composicionais e mobilizar diferentes estratégias e dimensões, envolvendo “novas” potencialidades e formas de articulação de diferentes modalidades que emergem a partir das possibilidades de interação mediadas pela tecnologia. Para desenvolver a pesquisa, os alunos se engajam na construção de um instrumento – questionário – que ganha características específicas, leiautes mais fluidos, flexíveis, híbridos e deslinearizados, quando levado a plataformas digitais, como o *GoogleForms*, *TypeForm*, *SurveyMonkey* (alternativas que podem ser utilizadas pelos alunos). Ademais, a escolha de um tema de interesse dos alunos pode refletir diretamente no seu envolvimento no desenvolvimento da pesquisa e nas escolhas realizadas durante o processo, bem como na consciência dos alunos quanto à ampliação de seu repertório composicional, uma vez que foram encorajados a ir além do trabalho tradicional com o texto e seu processo de composição.

O trabalho permite a interação entre elementos multissemióticos das produções apresentadas, construídas a partir do diálogo entre diferentes modalidades, e a possibilidade de ressignificação do trabalho com texto na sala de aula. Este precisa, portanto, ser ampliado para incluir a diversidade de elementos presentes e constitutivos dos textos que marcam nossas interações cotidianas, explorando as potencialidades da web.

Considerações Finais

O presente trabalho destacou, inicialmente, o alargamento da noção de texto a partir, principalmente, dos estudos da Linguística Textual, que têm buscado, cada vez mais, responder aos desafios teórico-conceituais impostos pelos textos da atualidade, tendo como foco suas dimensões multissemióticas e digitais. Partindo dessa preocupação, empreendemos a articulação da noção de texto aqui destacada com reflexões em torno da emergência de gêneros nativos digitais, conforme Paveau (2017, 2019, 2020) e as práticas de letramento marcadas pelas TDICs. Apresentamos, em seguida, como tais elementos são reinterpretados e incorporados nos documentos que orientam o ensino de línguas, para, ao final, apresentar uma proposta de abordagem dos textos digitais a partir de uma perspectiva transmodal.

A perspectiva transmodal de Shipka (2016) e de Horner *et al.* (2015) sugere, ao nosso ver, não apenas o trabalho com uma noção ampliada de texto, mas também a compreensão da natureza movente da construção e negociação de sentidos apoiada nas potencialidades do universo digital.

O impacto e as transformações que a web potencializou nas arquiteturas textuais nos levam a considerar como o ambiente digital medeia e operacionaliza a mobilização de diferentes modalidades, articuladas em diferentes práticas, que se caracterizam, portanto, pela sua natureza multissemiótica, multilinear, híbrida, compósita, mapeável. A perspectiva transmodal abre novos caminhos para reflexão sobre como ocorre a movência e a articulação entre diferentes modos em diferentes situações de interação do universo digital, ampliando, então, as possibilidades de aspectos e situações analisáveis para abarcar os textos nativos digitais. Nesse âmbito, Ampliam-se também as possibilidades de integração de tal abordagem no contexto da educação básica, de modo a explorar os repertórios composicionais dos alunos e o trabalho com os textos digitais, reconhecendo a natureza fluida e a articulação entre diferentes materialidades, modos e tecnologias no processo de construção de sentidos.

Ademais, é pertinente também sinalizar a necessidade de abordar as dimensões multissemiótica e digital do processo de construção de sentidos nos contextos de formação do docente de línguas, tanto a partir de vivências teóricas como práticas/composicionais. Tais possibilidades se mostram, portanto, como possibilidades de estudos futuros que busquem, a partir

de articulações interdisciplinares, avançar na compreensão dos novos horizontes de interação ampliados pelo digital.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: FARIAS, Jailine Mayara de Sousa. Conceitualização, Curadoria de dados, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: CORTEZ, Suzana Leite.

Referências

- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BLUHDORN, H; ANDRADE, M. L. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P; KOCH, I. V (orgs). *Linguística Textual: Perspectivas Alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 17-37.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, 1998 e 2000.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. *Revisitando o estatuto do texto*. Revista do GELNE, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.
- CAVALCANTE, M; et al. *O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise*. Revista (Con)Textos Linguísticos, v. 13 n. 25, p. 25-39, 2019.
- ELIAS, V. M. Linguística textual e Ensino. In: SOUZA, Edson Rosa; Penhavel, Eduardo; Cintra, Marcos Rogério (Orgs.). *Linguística Textual: Interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 456-475
- ELIAS, V. M; CAVALCANTE, M. M. Linguística textual e estudos do hipertexto: focalizando o contexto e a coerência. In: CAPISTRANO JÚNIOR; R.; LINS, M. P. P; ELIAS, V, M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador/ PPGEL-UFES, 2017.

HORNER, B.; SELFE, C. L.; LOCKRIDGE, T. *Translinguality, Transmodality, and Difference: Exploring Dispositions and Change in Language and Learning*. (Digital monograph). Enculturation Intermezzo, 2015.

HOWELL, E. et al. *Writing as Creative Design: Constructing Multimodal Arguments in a Multiliteracies Framework*. Journal of Literacy and Technology, Volume 16, Number 1, p. 02-36, May 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Language education and multiliteracies*. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. (Eds.). Encyclopedia of language and education. 2.ed. New York: Springer Science, 2008.

_____. *The work of writing in the age of its digital reproducibility*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 110(1), p. 40-87, 2011.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *O Texto na linguística textual*. In: BATISTA, R. O. (org). O texto e seus conceitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44

LEMKE, J. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trabalhos em Linguística Aplicada [online], vol.49, n.2, p.455-479, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 13-33

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. *Práticas de análise linguística/ semiótica: reflexões a partir da BNCC*. 2020. [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fLLelZgee0c>. Acesso em: ago. 2020.

NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996.

PAVEAU, M.-A. *L'analyse du discours numérique*. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris, Hermann. 2017.

PAVEAU, M.-A. *Introduction. Écrire, parler, communiquer en ligne: nos vies sociolangagières connectées*. Langage & Société, n° 167 – 2019/2, p. 09-28, 2019.

PAVEAU, M.-A. *Feminismos 2.0: Usos tecnodiscursivos da geração conectada*. In: COSTA, Julia Lourenço; BARONAS, Roberto Leiser (Orgs.) *Feminismos em Convergência: discurso, internet e política*. Graciosos Editor: Coimbra, 2020, p. 21-50.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. *Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas*. In: CAPISTRANO JÚNIOR; R.; LINS, M. P. P; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador/ PPGEL-UFES, 2017.

SHIPKA, J. *Transmodality in/and Processes of Making: Changing Dispositions and Practice*. College English, Vol. 78, No. 3, Special Issue: Translingual Work in Composition, p. 250-257, 2016.