

## LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CHARGES MEDIADAS PELO *WHATSAPP* NO ENSINO FUNDAMENTAL

### READING AND MEANING MAKING IN CARTOONS MEDIATED BY *WHATSAPP* IN PRIMARY EDUCATION

Edivânia Helena Nunes\*

Benedito Gomes Bezerra\*\*

Maria Ladjane dos Santos Pereira\*\*\*

**Resumo:** O intenso uso de aplicativos digitais por adolescentes e jovens levanta a pergunta por sua potencialidade em promover o ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa. O *WhatsApp*, particularmente, se destaca como um recurso a que a maioria dos estudantes, em diferentes níveis de ensino, tem acesso cotidianamente. Neste estudo, enfocamos a leitura de charges em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar em que aspectos o trabalho com o gênero, veiculado pelo *WhatsApp*, contribui para o ensino da leitura. Amparados nos Estudos Retóricos de Gêneros (BAZEMAN, 2006; MILLER, 2012) e em estudos do texto (KOCH; ELIAS, 2006) e da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; DIONISIO, 2011), analisamos um *corpus* de mensagens produzidas pelos estudantes, em resposta a charges lidas em um grupo constituído no aplicativo, como parte de uma intervenção didática focada no ensino de leitura. Os resultados mostraram avanços na leitura dos educandos, que interagiram utilizando diferentes recursos comunicativos propiciados pelo ambiente digital, o que nos permite sugerir a produtividade do uso dessa plataforma para o desenvolvimento da proficiência leitora.

**Palavras-chave:** Produção de sentidos. Leitura. Gênero. *WhatsApp*.

**Abstract:** The intense use of digital apps by adolescent and young people raises the question for its potential to promote the teaching of reading in Portuguese language classes. *WhatsApp*, in particular, stands out for being a resource that most students, at different levels of education, have access to and use on a daily basis. Thus, in this research, we focused on the reading of cartoons in a class of 9th grade of elementary school, with the aim of investigating in which aspects the work with this genre, conveyed by *WhatsApp*, could contribute to the teaching of reading. Based on Rhetorical Genre Studies (BAZEMAN, 2006; MILLER, 2012) and in text (KOCH; ELIAS, 2006) and multimodality studies (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; DIONISIO, 2011), we analyzed a *corpus* of student's messages answering to the reading of cartoons in a *WhatsApp* group, as a part of a didactic intervention focused on the teaching of reading. The results showed advances in the students' reading, since they interact using different communicative resources afforded by digital settings, and that allows us to suggest the potentiality of the platform for developing reading abilities.

**Keywords:** Meaning making. Reading. Genre. *WhatsApp*.

---

\* Professora da educação básica do município de Ipojuca (PE); Mestra em Letras (PROFLETRAS/UPE, Campus Garanhuns). E-mail: edivaniahnunes.76@gmail.com.

\*\* Professor da Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Doutor em Letras/Linguística (UFPE), líder dos grupos de pesquisa DISCENS (UPE) e GETE (UNICAP). E-mail: beneditobezerra@gmail.com.

\*\*\* Professora da educação básica dos municípios de Arcoverde e Buíque (PE). Doutoranda em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNICAP), bolsista PROSUC/CAPES, membro do grupo de pesquisa GETE (UNICAP). E-mail: ladjane\_pereira@hotmail.com.

## Considerações iniciais

O constante avanço tecnológico e o intenso uso de aplicativos digitais em suas multifaces levam-nos a considerar sua potencialidade para a promoção do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Entre tantos aplicativos existentes, percebemos que o *WhatsApp* se destaca por ser um recurso a que a maioria dos jovens, em diferentes níveis de ensino, tem acesso e usa cotidianamente. Considerando a crescente circulação de textos cada vez mais multissemióticos, entendemos que a didatização dessa ferramenta pode auxiliar no desenvolvimento da leitura por parte do estudante.

Embora defendamos igualmente as possibilidades de trabalho com o *WhatsApp* centradas na escrita, neste trabalho optamos por focar especificamente a leitura de charges, com suas características multissemióticas, através de um projeto interventivo em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, motivados pelo baixo nível de proficiência em leitura dos estudantes, conforme atestado por resultados de avaliações externas como a Prova Brasil<sup>1</sup>.

Diante disso, nosso objetivo<sup>2</sup>, neste estudo, foi investigar em que aspectos o trabalho com charges veiculadas pelo *WhatsApp* pode contribuir para o ensino da leitura. Em decorrência desse foco, buscamos desenvolver um diálogo profícuo entre teorias e práticas capazes de contribuir para a formação de leitores imersos na cultura digital. Particularmente, articulamos aportes dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG) com contribuições da Linguística Textual e dos estudos da multimodalidade para a compreensão das práticas investigadas.

A opção pela charge não se deu de forma aleatória, mas pelo fato de se tratar de um gênero que aborda temas diversos, além de ser dotado de elevado teor humorístico e de crítica social que, geralmente, tem boa recepção por parte dos leitores. Dada a variedade de recursos semióticos<sup>3</sup> mobilizados na sua produção em ambiente digital, o que inclui sons, cores, imagens, falas, legendas e ambientações, a construção de sentidos pelo leitor parece condicionada ao desenvolvimento de diferentes práticas de leitura, que permitem explorar habilidades diversas.

Na busca de atingir o objetivo proposto, estruturamos este trabalho da seguinte maneira: após esta introdução, no segundo tópico, exploramos as concepções de leitura na sua relação com as redes sociais digitais, a partir de aportes da Linguística Textual. Em seguida, discutimos o conceito de gênero como ação social com base nos Estudos Retóricos de Gêneros. No quarto tópico, discutimos a charge pelo viés da teoria da multimodalidade (Gramática do *Design* Visual) de Kress e van Leeuwen (1996). No quinto tópico, apresentamos as características gerais, usos e práticas sociais concernentes ao aplicativo *WhatsApp*, bem como argumentamos sobre sua utilidade para fins pedagógicos. No tópico seguinte, analisamos nossos dados e discutimos os resultados obtidos no estudo, para em seguida tecermos nossas considerações finais.

---

<sup>1</sup> A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e de questionários socioeconômicos, como informa o portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>).

<sup>2</sup> O desdobramento completo desse objetivo, com as diversas nuances da análise, pode ser visto na dissertação de mestrado da primeira autora (NUNES, 2018), enquanto apresentamos neste trabalho apenas um recorte da pesquisa, fruto de nossa análise conjunta.

<sup>3</sup> Para um exemplo de estudo sobre a multimodalidade em charge, ver, por exemplo, Cavalcanti (2008).

## 1 Concepções de leitura e sua relação com as redes sociais digitais

Partimos do pressuposto de que somente uma concepção de leitura como prática social, configurada como ação e interação entre pessoas e grupos, e fundamentada na tríade autor-texto-leitor, pode abarcar as discussões sobre a prática de leitura em redes sociais digitais, assim como as estratégias de leitura mais frequentemente utilizadas em ambientes virtuais, tudo isso numa perspectiva multimodal. Sabemos que os suportes de leitura têm se modificado cada vez mais, não estando mais a leitura restrita ao impresso, pois as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) oferecem outros meios possíveis. Dentre elas, destacam-se as redes sociais digitais, que ganham cada vez mais adeptos e, entre os jovens, têm uma aceitação muito expressiva. Essa aceitação, de tão evidenciada, pode nos fazer supor que as atuais práticas de leitura entre adolescentes e jovens brasileiros não são efetivamente as mesmas de antes.

Pesquisas recentes têm mostrado que o Brasil apresenta um dos piores índices em leitura, quando comparado a outros países. De acordo com o Instituto Pró-livro (IPL), em pesquisa divulgada em maio de 2016, 50% dos brasileiros não gostam de ler e apenas 25% dos entrevistados atribuíram à escola o incentivo à leitura. Diante dessa constatação, percebemos que o desafio docente quanto à formação leitora é cada vez maior, pois os estudantes parecem imersos em uma cultura em que a leitura é, quase sempre, pouco valorizada, até mesmo em ambientes escolares.

Koch e Elias (2006) fundamentam sua visão de leitura em uma concepção interacionista da língua, segundo a qual é na interação autor-texto-leitor que os sujeitos constroem ativamente os sentidos, como atores sociais que simultaneamente também são constituídos no processo de leitura. Em conexão com isso, não desconsideramos o fato de que a bagagem cognitiva de cada leitor depende de suas vivências, de seu conhecimento de mundo, de suas experiências leitoras, sendo essa uma das razões pelas quais a leitura de um mesmo texto pode apresentar níveis diferentes, porém possíveis, de sentidos e de compreensão, dependendo da relação que cada leitor estabelece com o texto. Nesse sentido, concordamos com Zacharias (2016, p. 27) quando aponta que

é preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que consideram o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela.

Nessa perspectiva, podemos destacar que, nas sociedades tecnológicas, o domínio da leitura e os usos das TDIC ganham cada vez mais *status* e exigem que nos apropriemos, de forma adequada, tanto da leitura quanto dos usos tecnológicos, para que, dessa maneira, possamos garantir uma maior inserção dos sujeitos nesses contextos sociais. Quanto a esse quadro, Bezerra (2009, p. 5) argumenta que a leitura em ambientes virtuais “implica a formação de um novo leitor”. Esse novo leitor seria alguém capaz de filtrar, interpretar e usar informações em seu contexto social, quando solicitado, para atender às necessidades da vida pessoal e coletiva.

Nos termos de Ribeiro (2009, p. 594), “desde sempre, a seleção de informação pertinente e relevante deve ser habilidade desenvolvida prioritariamente pelo leitor”. Para a autora, essa habilidade não se faz necessária apenas no ciberespaço, mas em todos os espaços e nas ocasiões mais variadas da vida social. Com isso, reforçamos que a leitura,

entendida como prática social, exige um leitor capaz de usar a tecnologia de forma eficaz, de praticar a hiperleitura<sup>4</sup> e de não apenas mostrar habilidades em lidar com *desktops*, *notebooks*, *tablets* ou *smartphones*, mas também de compreender as informações e perceber as intencionalidades e interesses de grupos nas redes virtuais. As palavras da autora supracitada nos chamam a atenção para a leitura em novos dispositivos, expressando que

talvez os novos dispositivos potencializem a participação cidadã, as relações sociais e afetivas, o trabalho (inclusive à distância) e o entretenimento. Há possibilidades abertas de só ler, como muitas pessoas fazem ao longo da vida; ler e escrever, como alguns preferem; editar a escrita alheia; sendo que apenas escrever é quase impossível. Embora pareça que não, há sempre alguma mediação entre essas ações (RIBEIRO, 2009, p. 598).

Diante disso, percebe-se que a leitura, além de ser uma habilidade necessária em uma diversidade de situações no ambiente digital (e fora dele), também é uma atividade complexa, associada a uma multiplicidade de práticas sociais. Porém, referindo-se às especificidades da leitura em meios virtuais, Lêdo (2011) explica que esse tipo de leitura, também chamada de hiperleitura, torna-se, de certa maneira, mais difícil, uma vez que passa a exigir muito mais do leitor, pois exige o conhecimento de novas práticas leitoras instanciadas em ambientes multifacetados, mobilizando uma gama de informações em uma nova cultura. Essa nova cultura é definida por Lévy (2011, p. 17) como cibercultura, tendo como característica especificar “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos, de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço ou rede”.

De acordo com os estudos do texto, sobretudo aqueles representados pelas contribuições de Koch e Elias (2006), Geraldi (2012) e Antunes (2003), as estratégias de leitura são indispensáveis para o entendimento do texto, posto que tanto os conhecimentos linguísticos quanto os conhecimentos tecnológicos são importantes para a leitura em ambientes virtuais. Solé (1998, p. 70), por sua vez, destaca que as estratégias de leitura são procedimentos e, como tal, são conteúdos de ensino, então devem ser ensinadas para que se compreenda o texto. Assim, as estratégias de leitura não surgem ou aparecem do nada, mas devem e podem ser aprendidas, e só serão aprendidas se forem ensinadas.

Com base no exposto, podemos perceber que, na interação pelo *WhatsApp*, os aprendizes usam suas experiências com o aplicativo e seus conhecimentos de como funciona a rede. Esse conhecimento facilita, ao se engajarem em uma interação, clicando em uma conversa e respondendo ao seu interlocutor, mas também interpretando e usando recursos visuais como os *emojis*, por exemplo, no processo de leitura.

Conforme nos aponta Coscarelli (2016, p. 77), na leitura *online*, “há uma parte do processo que requer a localização de informação (buscar + avaliar para selecionar) e outra requer compreender essa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar)”. Embora o leitor, ao realizar a leitura *online* ou ler o texto impresso, acione

---

<sup>4</sup> De acordo com Nonato (2006, p. 30-31), “hiperler” é atribuir sentido dialogicamente. A hiperleitura se constrói em processos diversos, de tal modo que se justifica como categoria distinta da leitura, sendo válida apenas como definição do processo de leitura em ambiente digital.

estratégias e habilidades muito semelhantes, as condições de leitura e o ambiente fazem com que o manejo das ações, pensamentos, estratégias e habilidades que se exigem separem uma forma de leitura da outra, ainda que ambas façam parte de um mesmo processo. Com isso, direcionamos ao fato de que o gênero também funciona como uma categoria capaz de orientar o processamento da leitura e, por assim ser, no tópico subsequente, exploramos o gênero como ação social.

## **2 O gênero como ação social na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros**

Dada a complexidade inerente ao gênero, parece-nos consensual o fato de que este não deve ser concebido apenas numa perspectiva centrada na sua forma, ou na sua composição, deslocado do seu contexto de uso. Apoiada em uma visão do gênero sob a prática retórica, Miller (2012, p. 44) defende que “aquilo que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método de realizar nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar”. Desta forma, a percepção do gênero ultrapassa uma concepção meramente linguística, já que o este, como defende a autora, constitui-se de forma e substância.

Ao situar os gêneros como “artefatos culturais”, Miller (2012) reforça a ideia de que não se pode limitar o conceito a uma categoria linguística e argumenta que ele deve ser percebido como forma de vida e de organização social. Nesse sentido, Bawarshi e Reiff (2013), comentando o pensamento da autora, apontam que os gêneros não devem ser definidos apenas com base na junção de traços substanciais e formais que apresentam em situações recorrentes, mas pelas ações sociais que permitem realizar. Em consequência, os gêneros não só constituem formas tipificadas, mas também são artefatos culturais capazes de mostrar os modos de agir de certas culturas.

A abordagem do gênero como ação social, defendida por Miller (2012), está relacionada à recorrência de situações retóricas e às ações retóricas que respondem a essas situações. Em decorrência disso, a autora define o gênero como (uma forma de) ação retórica tipificada, de modo que os gêneros possam ser compreendidos como respostas tipificadas a situações recorrentes que integram determinado contexto social. Nessa perspectiva, Miller (2012) elenca alguns elementos particulares abrangidos pela noção de gênero. Primeiramente, ela considera o gênero como uma categoria convencional de discurso, fundamentada no alcance da ação retórica, de modo que a ação funciona como resposta ao sentido da situação e do contexto em que ocorre. Em segundo lugar, a pesquisadora sugere que o gênero pode ser interpretado por meio de normas numa relação hierárquica. Outro aspecto que a pesquisadora defende é que considerar o gênero como distinto da forma ajuda a construir a substância da vida cultural. Por fim, nesse aspecto, o gênero constitui um artefato retórico que medeia as interações privadas e as coletivas, o singular e o recorrente.

Em uma direção parcialmente convergente, mas acrescentando um componente sociocognitivo ao gênero, Berkenkotter e Huckin (1995) apresentam cinco princípios caracterizadores desse conceito teórico: gêneros são entidades dinâmicas, situadas, constituídas de forma e conteúdo, que apresentam dualidade de estrutura e são propriedade de uma comunidade. Dessa forma, os pesquisadores argumentam que “os gêneros são formas retóricas dinâmicas que se desenvolvem a partir de respostas a situações recorrentes e servem para estabilizar a experiência e atribuir-lhe coerência e sentido” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 4).

Em consonância com Miller (2012) e Berkenkotter e Huckin (1995), Bazerman (2006), em página magistral e recorrentemente citada, argumenta que os gêneros são bem mais que apenas formas:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos<sup>5</sup> que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Dessa maneira, corroboramos a ideia de que o gênero ultrapassa qualquer categoria meramente linguística, pois ele surge nas práticas sociais mediadas pela linguagem e age sobre elas a depender dos propósitos e necessidades inerentes à situação de comunicação. Assim, Bazerman (2011, p. 32) ratifica a função dos gêneros, ao considerar que eles “emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenarem atividades e compartilharem significados com vista a seus propósitos práticos”, defendendo, dessa forma, o conceito de gênero associado às necessidades comunicativas dos seus usuários. O autor ainda acrescenta que o gênero deve ser compreendido como um “fenômeno de reconhecimento psicossocial” que é acionado pelo sujeito para reconhecimento e construção de ações tipificadas em situações retóricas recorrentes, não apenas como uma categoria linguística marcada por certas características textuais.

Portanto, como defendem esses pesquisadores representativos da perspectiva dos ERG, aqui discutidos, parece-nos imperativo ressaltar a importância de conceber o gênero como ação social. Em especial, enfatizamos que o gênero, assim conceituado, reflete-se nas ações do sujeito social, que faz parte de uma determinada cultura, da qual emanam formas linguísticas atreladas a um contexto de uso da linguagem e que se realiza através dos gêneros, estes presentes em todas as culturas, com suas convenções e propósitos comunicativos.

Diante do já apresentado, compreendemos que não é possível abordar o gênero considerando apenas os aspectos estruturais, a forma ou o conteúdo dos textos. No entanto, parece indispensável pensar que tais aspectos, retóricos, sociais e linguísticos, convergem e se complementam. Pensar o gênero numa dimensão sociológica e retórica, como postulam Bazerman (2006, 2011) e Miller (2012), nos coloca não apenas como partícipes de uma comunidade discursiva, usuários da linguagem, mas como sujeitos atuantes, usuários conscientes da língua e dos gêneros, herdeiros de artefatos construídos historicamente.

No intuito de compreender como tal perspectiva se apresenta na charge, objeto de estudo deste trabalho, destacamos, no tópico a seguir, algumas questões relacionadas a esse gênero específico, considerando suas características multissemióticas, à luz da teoria da multimodalidade, associadas às práticas sociais do contexto em que circula e ao desenvolvimento de multiletramentos que podem ser exigidos para sua compreensão.

---

<sup>5</sup> Aqui, o texto original (BAZERMAN, 1997) tem *guideposts*, cuja tradução mais literal seria “placas de sinalização”, coerentemente com a metáfora que o autor desenvolve no trecho.

### **3 A charge e a multimodalidade na relação com os multiletramentos**

Admitindo-se, assim como Kress (2005, p. 5), que “a comunicação é sempre e inevitavelmente multimodal”, e que, como assevera Dionisio (2011, p. 139), a multimodalidade é um traço constitutivo do texto falado e escrito, entendemos que os diferentes e possíveis arranjos semióticos convergem para a produção de sentidos nos textos e exigem do leitor um olhar atento ao modo como eles estão sendo representados e articulados. A charge, particularmente, apresenta características multimodais salientes e, se levarmos em consideração especificamente as charges que circulam no *WhatsApp*, esses recursos multissemióticos aparecem ainda mais potencializados, de modo que podemos defender que esse gênero pode favorecer a aprendizagem da leitura em uma perspectiva multimodal e multiletrada. A charge é, predominantemente, um texto visual, porém sua força argumentativa emerge da multiplicidade de semioses que utiliza e da quantidade de informações que condensa de maneira crítica e humorística ou satírica.

Nos estudos da multimodalidade, é comum salientar que a sociedade moderna parece ter sempre valorizado muito mais o escrito e verbal, deixando o imagético e não verbal em segundo plano. Contudo, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), deve ser considerado que cada sociedade articula seus modos de representação, de forma que um mesmo significado pode ser expresso por diferentes modos e recursos semióticos, a depender de peculiaridades culturais de cada grupo social.

Além das palavras, outros fatores interferem na produção de sentido nos textos e são relevantes para o processamento da leitura, desde a maneira como o texto é apresentado no papel, bem como o tipo de papel utilizado, o tamanho da fonte empregada, as cores, o *layout* da página, a paragrafação, dentre outros elementos. Ao reconhecer isso, precisamos estar atentos a modos semióticos diversos para uma mesma representação, pois, como já mencionamos, um mesmo significado assume sentidos diferentes a depender da cultura e do momento histórico em determinada sociedade.

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (1996) apontam para a necessidade de considerar todos os modos semióticos de representação de um determinado texto para uma leitura adequada, uma vez que a leitura, quando considera apenas aspectos verbais, limita o texto a apenas um dos seus aspectos constitutivos, deixando de explorar outras dimensões, dentre elas a dimensão histórico-social presente nos modos de representação e nas peculiaridades de cada semiose. Atentos a essas questões, os referidos autores propuseram a Gramática do *Design Visual* (GDV) para a descrição e compreensão dos elementos semióticos visuais, sonoros, gráficos e gestuais, bem como de recursos como cores, formas e movimento, entre outros. Inspirados na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), os pesquisadores propõem que a GDV possa ser compreendida em um processo, realizando as funções representacional, interativa e composicional, correspondentes às funções ideacional, interpessoal e textual da LSF, respectivamente.

Para os idealizadores da GDV, a categoria representacional tem como objetivo descrever os tipos de ações, a partir de imagens desempenhadas pelos participantes, do contexto em que ocorrem e de quais relações são estabelecidas entre os elementos apresentados. As relações interativas são constituídas, por sua vez, por sujeitos com papéis e *status* definidos e pelos recursos visuais que constroem a natureza das relações entre o que é apresentado e, o que é, de fato, visto. Os elementos constitutivos da imagem seriam organizados pela composição desses elementos, ou seja, pela categoria

composicional, responsável pela estrutura, formato do texto e pelos significados e valores assumidos pelos arranjos.

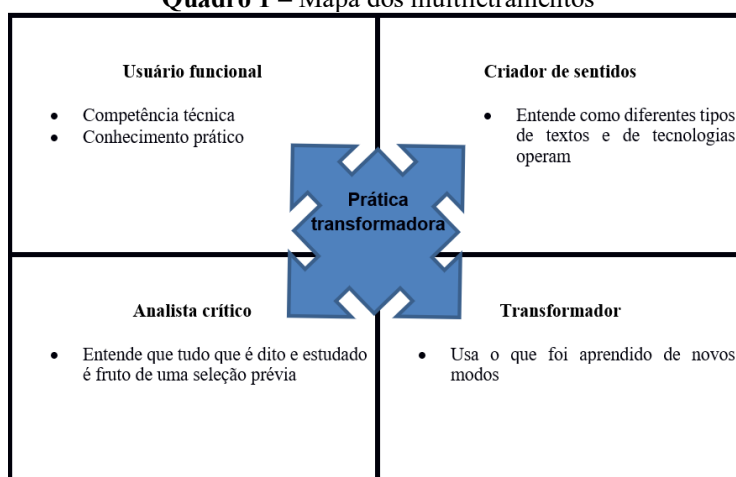
Ademais, os textos são vistos como culturalmente construídos, fazendo-se necessário no processo de leitura uma atenção aos modos semióticos que os constituem. No ato da leitura, autor e leitor são dotados de certo poder em relação aos textos, pois tanto o autor como o leitor produzem sentidos complexos, a partir dos elementos semióticos constitutivos do texto, a favor e em defesa dos seus interesses. Assim, os textos, como entidades multimodais, agregam valores que emergem da sociedade, da cultura e do contexto no qual são produzidos, bem como das ações dos produtores em relação a esse contexto.

Parece-nos interessante considerar ainda que a tecnologia tem favorecido, com frequência, a prática da leitura e da escrita e, com isso, tem exigido novos letramentos. De acordo com Coscarelli (2016), ampliou-se o acesso, abriram-se as possibilidades, criou-se uma difusão jamais vista da escrita, inclusive porque muitas pessoas podem ler. Logo, o fato de a sociedade ser letrada contribui para a disseminação de material escrito. A circulação de textos via recursos tecnológicos como o *WhatsApp* faz com que os textos circulem de forma cada vez mais rápida. Portanto, o fato de os textos serem produzidos nesse contexto agrega características relevantes para o processo comunicativo. Com base em Rojo e Moura (2012), esses textos são, sobretudo, interativos, transgridem as relações de poder e são híbridos.

A partir do exposto, percebemos que a inserção das ferramentas digitais, não só na produção textual, mas na recepção e leitura desses textos, verbais ou não verbais, trouxe uma diversidade de possibilidades de interação que amplia, consideravelmente, a produção de sentidos e que depende de nossas ações como usuários e não apenas como consumidores e receptores desses textos. Assim, denominamos como multiletramentos a capacidade de compreender e dominar as mais variadas formas de linguagens, culturas e mídias, possibilitando, dessa forma, a aprendizagem colaborativa.

Outrossim, para participar de forma eficaz das práticas multiletradas, faz-se necessário desenvolver algumas habilidades. Rojo e Moura (2012, p. 29) apresenta essas habilidades em um mapa dos multiletramentos, de modo a apontar aspectos consideráveis para a formação de um usuário funcional, com competência técnica nas ferramentas, textos e práticas letradas requeridas. Segundo os autores, é necessário garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos.

**Quadro 1 – Mapa dos multiletramentos**



Fonte: Adaptado de Rojo e Moura (2012, p. 29)



O Quadro 1 resume as competências técnicas que compõem os princípios sugeridos pela teoria dos multiletramentos, de modo que tais princípios devem ser capazes de transformar os aprendizes em produtores de sentidos, imersos em um projeto pedagógico que considere a cultura, os contextos, seus valores e diferentes modos de significação (ROJO; MOURA, 2012). Desse modo, uma prática pedagógica transformadora agiria de forma a desencadear uma série de ações que interferem e contribuem para o letramento dos usuários diante desses novos contextos. Entendida a necessidade de se desenvolver multiletramentos, no próximo tópico, discutiremos essas possibilidades associando o *WhatsApp* ao seu uso pedagógico.

#### **4 As redes sociais digitais e a aprendizagem no *WhatsApp***

O *WhatsApp* é uma ferramenta multiplataforma criada por Jan Koum e Brian Acton, ambos funcionários da empresa *Yahoo* até 2007. Em 2009, os profissionais criaram o *WhatsApp* apenas para o sistema operacional *IOS*, mas depois de seu estrondoso sucesso, expandiram o aplicativo para o sistema *Android*, o que fez crescer rapidamente o número de usuários, chegando à marca de 1 bilhão de adeptos em 2017 e a 2 bilhões em fevereiro de 2020<sup>6</sup>. Com essa expansão, e estando disponível para os principais sistemas operacionais, surgiram outras possibilidades de uso em computadores e *tablets*, além de que atualizações constantes são feitas com o intuito de atender às necessidades dos seus usuários.

De acordo com Barton e Lee (2015), o uso diário e a troca cotidiana de mensagens de texto fomentaram o desenvolvimento de mensagens instantâneas (MI) como uma prática social, conectada a conjuntos de valores que influenciam as pessoas a usarem textos de maneira específica. Ainda para os autores, as MI são interativas, ricas em textos produzidos pelos usuários, multimodais e promovem novas formas de criatividade, bem como novas formas de aprendizagem. O *WhatsApp* é, hoje, o aplicativo de mensagens instantâneas mais utilizado no Brasil e no mundo.

Neste sentido, o *WhatsApp*, para o bem e para o mal, destaca-se como um dos aplicativos de redes sociais digitais que mais têm contribuído para a transformação das práticas comunicativas de seus usuários. O uso de uma diversidade de gêneros para realizar os mais diferentes propósitos comunicativos tem ampliado as mais variadas formas de interação entre as pessoas. É fato que hoje vivemos em um mundo cada vez mais móvel. Por um lado, a *internet* promove o encontro de ideias e de pessoas que fisicamente estão distantes. Por outro lado, o fluxo de ideias e de pessoas também tem se expandido cada vez mais, fazendo inclusive com que aconteça aprendizagem nos mais diferentes espaços e com finalidades diversas.

Toda essa gama de possibilidades que a *internet* propicia, dentre elas a troca de saberes, tem colaborado para que a aprendizagem ocorra de modo cooperativo, como acredita Lévy (2011). Segundo este teórico, tem havido uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. Por exemplo, professores e alunos compartilham os mesmos materiais informacionais de que lançam mão. Assim, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, atualiza os seus saberes pedagógicos. Logo, a troca de saberes, a mediação

---

<sup>6</sup> Conforme matéria do Portal G1, disponível em <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/02/12/whatsapp- chega-a-2-bilhoes-de-usuarios-em-todo-o-mundo.ghtml> (acesso em 03 jul. 2020).

relacional e os processos de aprendizagem são acessíveis a todos, expandindo-se para grupos e pessoas, indo além de professores e alunos.

Nessa perspectiva, Lévy (2011) afirma que a direção mais promissora que, por sinal, traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa. Dessa forma, compartilhar informações, acessar bancos de dados, trocar saberes, dentre outras práticas, tornam a aprendizagem eficaz, através de outros meios e não mais apenas através do professor. O professor se torna, de acordo com Lévy (2011, p. 173), “um animador da inteligência coletiva dos grupos, devendo deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”.

Ao usufruírem da utilização de dispositivos móveis e, através deles, aprimorarem diferentes habilidades e competências, os aprendizes têm acesso a informações que são constantemente atualizadas e que têm uma característica importante na relação ensino-aprendizagem, a colaboração entre os participantes dos grupos nas redes sociais digitais. Dito isso, no tópico subsequente, apresentamos o *WhatsApp* como uma ferramenta utilizada para o desenvolvimento de oficinas pedagógicas a fim de trabalhar a leitura de charges em contexto de sala de aula de língua portuguesa.

## **5 O *WhatsApp* como ferramenta para leitura de charges em contexto escolar**

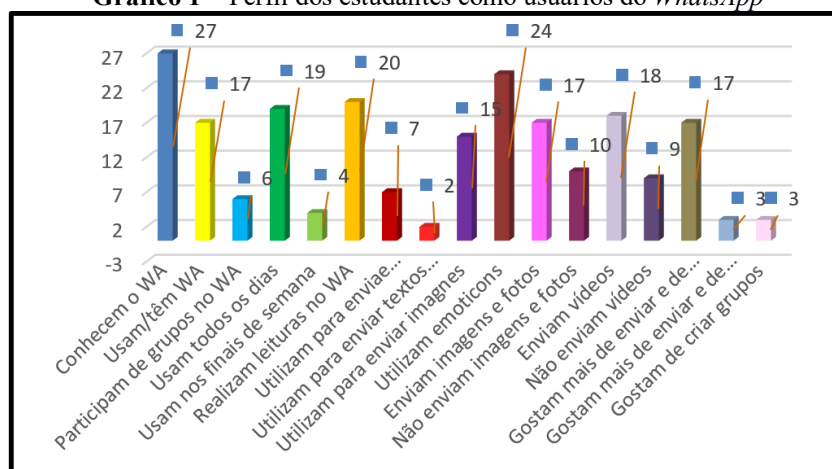
As discussões sobre o uso de tecnologias para fins pedagógicos ainda causam polêmica e enfrentam entraves na sua realização. A exemplo disso, o Estado de Pernambuco, por meio da Lei nº 15.507/2015, regulamentou o uso de aparelhos celulares no ambiente escolar e prevê punição em caso de descumprimento. Apesar de ser uma lei amplamente observada sob o ponto de vista da proibição, muitas vezes entendida como restrição absoluta ao uso dos dispositivos, a escola em que este estudo foi realizado compreende e apoia a ressalva para o uso do aparelho celular para fins pedagógicos.

Nessa conjuntura, o estabelecimento das regras para realização das oficinas foi resultado de discussão e acordo entre os estudantes, a professora da turma e a equipe escolar em geral. Percebe-se, na experiência cotidiana no ambiente escolar, no entanto, que muitos professores ainda se mostram especificamente reticentes ou mesmo contrários ao uso de aplicativos de redes sociais digitais, mesmo que com propósitos didáticos. Ademais, percebemos que a universalização do acesso aos meios digitais, inclusive conexão à *internet*, ainda não é realidade em nosso país, a julgar pelas dificuldades reportadas pelos alunos ao longo do estudo. Contudo, não nos parece possível defender que pesquisadores, professores e estudantes possam ignorar a *internet* e as tecnologias a ela associadas ou que possam desconsiderar as múltiplas possibilidades de usos pedagógicos dessas tecnologias, incluídos os aplicativos de redes sociais.

Compreendidas essas questões, empreendemos uma intervenção didática em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com 27 alunos matriculados, embora não obtivéssemos a frequência total dos estudantes durante o conjunto das atividades. De início, utilizamos um questionário, com 22 questões, com o objetivo de obter o perfil da turma quanto à relação com as TDIC em geral e particularmente com o *WhatsApp*. Esse instrumento norteou os encaminhamentos da pesquisa, inclusive no que se refere ao uso de dispositivos móveis de telefonia em sala de aula, pois em virtude das informações obtidas optamos pela utilização do *WhatsApp*, por meio da criação de um grupo com o propósito de compartilhar as impressões de leituras de charges de todos os estudantes.

As respostas ao questionário nos permitiram consolidar o seguinte quadro das experiências dos estudantes com esse aplicativo.

**Gráfico 1** – Perfil dos estudantes como usuários do *WhatsApp*



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

Com base na constatação de que todos os alunos conhecem e de que a maioria utiliza o aplicativo, confirmamos a viabilidade de aplicação de oficinas de leitura utilizando o gênero charge, veiculado pelo grupo no *WhatsApp*, abordando, predominantemente, assuntos políticos. Dessa forma, foram organizadas 8 (oito) oficinas, com duração de 2 horas-aula cada. Quanto ao número de estudantes envolvidos, embora a turma contasse com 27 estudantes matriculados, apenas 21 foram efetivamente inseridos no grupo, por disporem de aparelho compatível com a atividade (*smartphone*). Os demais, para que não fossem excluídos da intervenção pedagógica, foram integrados ao desenvolvimento das atividades pelo menos nos momentos de sala de aula, juntamente com os colegas. Ainda assim, é importante salientar que a participação dos estudantes não se deu de forma integral, tendo alcançado o percentual de 70% de alunos que participaram mais ativamente das oficinas.

Em linhas gerais, cada oficina apresentou objetivos próprios de modo a atender às categorias de análise por nós elencadas, dentre as quais destacamos: a mobilização dos recursos verbais e não-verbais; as formas de interação no grupo por meio das mensagens (uso de áudios, *emojis*, texto escrito) e ativação dos procedimentos e estratégias de leitura. Em síntese, as oficinas foram assim organizadas:

**Quadro 2** – Organização das oficinas e distribuição dos conteúdos

OFICINAS	CONTEÚDO
Oficina 1	Apresentação do gênero charge
Oficina 2	Leitura e compreensão: explícitos e implícitos
Oficina 3	Intertextualidade e leitura: os textos na charge
Oficina 4	Elementos verbais e não-verbais na charge
Oficina 5	A charge e a multimodalidade
Oficina 6	O humor e a ironia: efeitos de sentido e intencionalidades
Oficina 7	Charges animadas: leitura multimodal
Oficina 8	Blog: compartilhando leituras, disseminando vivências

**Fonte:** Elaborado pelos autores

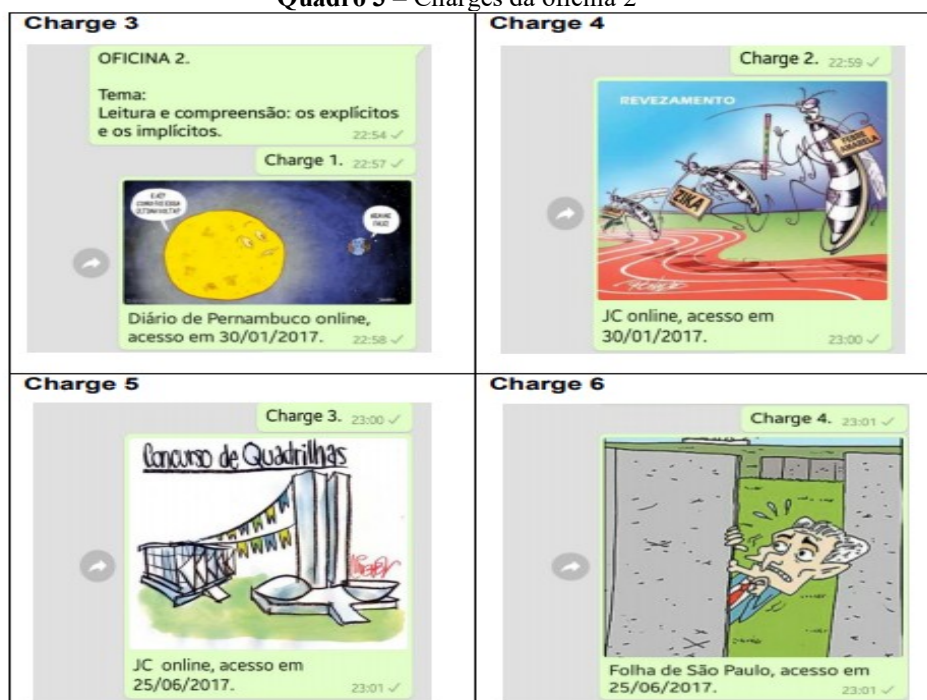
Cada oficina foi responsável por explorar algumas especificidades no processamento da leitura e na produção de sentidos, especialmente considerando que a charge é um gênero em que há a possibilidade de explorar múltiplos aspectos, desde a função social, os recursos multissemióticos nela marcados, ou ainda, os mecanismos linguísticos nela empregados. Sabemos que não há empecilho em realizar atividades de leitura desse gênero em um meio que não seja o digital, entretanto, conjecturamos que, ao fazê-lo em um aplicativo tão dinâmico como o *WhatsApp*, possivelmente incentivaríamos os estudantes a interagir de forma mais intensa e espontânea, como de fato apontam os nossos resultados no que diz respeito ao uso de *emojis*. Podemos ressaltar ainda que o ambiente digital permite colocar em relevo os recursos multimodais presentes, por exemplo, nas charges animadas, que agregam o movimento, o som e outros recursos que contribuem para que o leitor possa mobilizar diversos sentidos.

Em nosso primeiro encontro, apresentamos a proposta de realização de oficinas de leitura via *WhatsApp* para a turma. Em seguida, criamos o grupo de *WhatsApp*, o que resultou em uma boa aceitação por parte dos estudantes. Nessa etapa, foram firmados ainda alguns acordos quanto ao uso do aparelho em sala de aula, no intuito de que não houvesse dispersão ao longo das atividades. Durante esse primeiro contato, os estudantes manifestaram que aquela teria sido a primeira vez que um professor propunha o *WhatsApp* em sala de aula e achavam que esse uso, com o objetivo de fazer leituras, poderia ser produtivo.

Logo após a criação do grupo, foram compartilhadas as duas charges relativas à oficina 1, com a temática *conhecendo o gênero charge*. Ao serem lançadas perguntas, especialmente para saber se conheciam o gênero, apenas 7 alunos afirmaram em algum momento terem tido contato com charges, por ter sido trabalhado no componente curricular de Arte e também por terem visto no livro didático de língua portuguesa. Nessa oficina, o foco era o reconhecimento das condições de produção e circulação do gênero. Ao serem indagados sobre onde geralmente circula a charge, 5 estudantes disseram que no livro didático, 7 responderam que em revistas, 15 apontaram que em jornais. Essas respostas confirmaram que mais da metade da turma conhecia o suporte no qual o gênero charge, historicamente, circula com mais frequência. Percebemos ainda que em nenhum momento apontam, por exemplo, se já receberam exemplares desse gênero em mensagens no *WhatsApp* ou se viram charges em redes sociais digitais, embora seja um gênero que também circula, com certa recorrência, nesses meios.

Na oficina 2, cujo tema foi *leitura e compreensão: os explícitos e os implícitos*, houve uma participação mais expressiva dos estudantes no grupo. Nela, foram postados quatro exemplares de charge, conforme mostrados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Charges da oficina 2



Fonte: Dados da pesquisa

Nesta etapa, os estudantes foram direcionados à compreensão das informações presentes no texto, fossem elas verbais ou não verbais, de modo a identificar diferentes intencionalidades. Para fins de ilustração, no decorrer da análise, apresentamos a interação de três estudantes, aqui nomeados como Aluno A, Aluno B e, mais adiante, Aluno C, respectivamente. A seleção desses participantes ocorreu em virtude de seu engajamento mais ativo ao longo de todas as oficinas.

Quadro 4 – Oficina 2: respostas dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa

Ao serem questionados sobre o diálogo entre o sol e a terra, e o que revela esse diálogo, na charge 3, os estudantes não foram capazes de fazer uma inferência mais profunda das questões abordadas, de modo a explorar os recursos multissemióticos que constituem a charge e a relacionar o conteúdo do texto ao seu conhecimento de mundo. No entanto, apesar de não haver uma menção direta aos fatos que estavam acontecendo

à época, o Aluno A afirma que esse diálogo “revela que foi difícil, pois cada volta vai ficando mais cansativo”. Dessa forma, ainda que não explore uma relação mais completa e detalhada entre os elementos textuais, o estudante compreende o efeito de sentido mobilizado por esses recursos, pois a expressão do sol e da terra, associada ao texto verbal, direcionam a essa leitura, já que representam o movimento do planeta em torno do sol e o tempo específico que é demandado. Contudo, não percebe claramente as intencionalidades implícitas e explícitas, materializadas na charge.

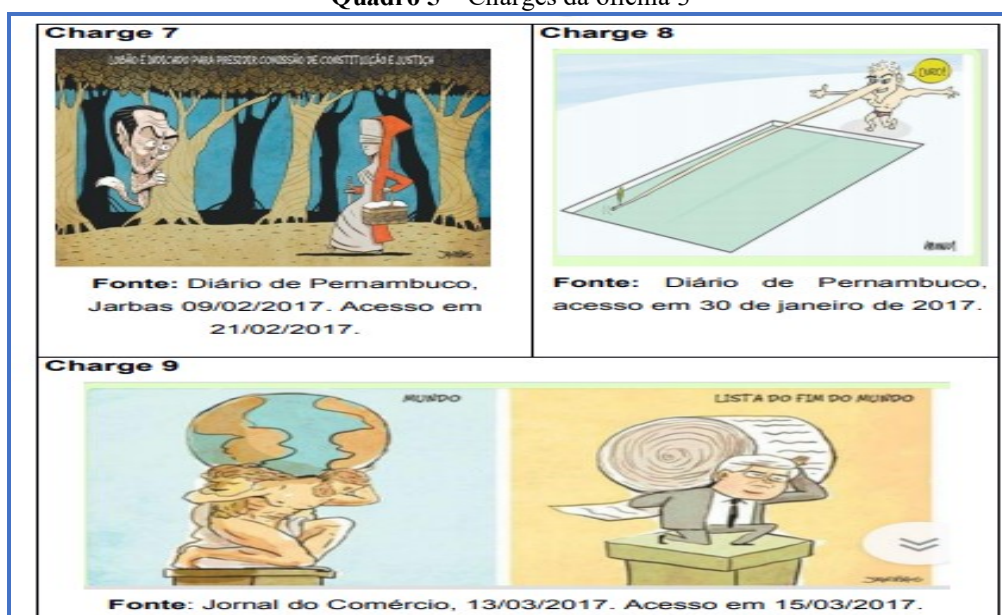
Em continuação à leitura das charges, o Aluno A, referindo-se à charge 5, faz uso do recurso resposta direcionada e escreve “concordo”, apoiando-se na resposta do Aluno B. Esse recurso facilitou a interação em vários momentos, pois os estudantes, algumas vezes, optaram por utilizá-lo com o intuito de não precisar escrever uma resposta mais completa, limitando-se a apresentar a concordância ou discordância em torno da questão abordada.

Quanto à charge 4, o Aluno A também demonstra compreender, ainda que superficialmente, a crítica nela construída, mas ainda não explora os elementos textuais, sejam verbais ou não verbais, em contraste com a realidade, a fim de tecer críticas sobre um fato social, característica inerente ao gênero. Logo, ainda parece haver um comprometimento na compreensão das intencionalidades marcadas por esses recursos.

No que diz respeito à charge 6, o Aluno B faz uma leitura que se aproxima da questão social sobre a qual a charge é construída, mas, assim como o Aluno A, pouco explora os elementos nela presentes. Dessa forma, os resultados da oficina 2, ilustrados no Quadro 4, corroboram a necessidade de explorar as intencionalidades marcadas nos múltiplos recursos presentes nas charges, na pretensão de que os estudantes, implicados no seu papel de leitor, possam efetivamente produzir sentidos, contrastando o conteúdo visual e linguístico presente no texto para a produção de uma crítica, velada ou não, sobre um fato social no mundo.

Na oficina 3, por sua vez, os estudantes apresentaram uma maior compreensão quanto à intertextualidade, explorada a partir das charges contidas no Quadro 5:

**Quadro 5 – Charges da oficina 3**



**Fonte:** Dados da pesquisa

Considerando que a oficina 3 foi direcionada a explorar a intertextualidade presente nas charges, podemos observar na resposta do Aluno A, no Quadro 6, que os elementos intertextuais foram rapidamente identificados. Em uma participação mais tímida, o Aluno C se limita a concordar com B a respeito do lobo, em uma situação em que ambos se mantêm em uma leitura presa à superfície textual, não fazendo efetivamente a relação entre os intertextos.

Quadro 6 – Oficina 3: resposta dos estudantes

The image shows a chat interface with three columns of messages. The first column is for Aluno A, the second for Aluno B, and the third for Aluno C. The messages are as follows:

- Aluno A:** "Você 1. Os três textos apresentam uma relação de intertextualidade com outros textos. Aponte os elementos presentes" (22:05). "Sim, representa o conto de Pinóquio, chapeuzinho vermelho e atlas!" (22:05). "Sim, representa o conto de Pinóquio, chapeuzinho vermelho e atlas!" (22:06). "O Deus da mitologia grega!" (22:06).
- Aluno B:** "Você 4. Como você interpreta a imagem de um 'lobo' escondido à espera de Chapeuzinho Vermelho na charge?" (12:07). "que o lobo n gosta da justiça ou seja quer tudo pra ele e não se importa com o mundo" (12:07). "obs minhas respostas é oq eu acho kkk" (12:07).
- Aluno C:** "Você Sim, . Por que será que essa lista tinha esse peso?" (22:11). "Representando o tanto de políticos ladrões no governo do nosso país!" (22:11).
- Aluno B (continued):** "que o lobo n gosta da justiça ou seja quer tudo pra ele e não se importa com o mundo" (12:49). "concordo" (12:49).

Fonte: Dados da pesquisa

A esse respeito, Koch e Elias (2006) defendem que a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo de escrita e da leitura, e que os sentidos produzidos no texto são influenciados pelas relações que os textos mantêm com outros textos. Para que esses sentidos sejam ativados, é necessário que os interlocutores compartilhem o conhecimento de outros textos e o conhecimento de mundo, uma vez que os textos fazem parte da memória social de uma coletividade. Nas charges da oficina 3, as relações intertextuais se deram com textos que fazem parte da memória social e coletiva, pois se trata de clássicos universais como Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e o deus Atlas da mitologia grega.

Embora o reconhecimento da intertextualidade nas charges não seja condição suficiente para uma leitura satisfatória, entendemos que, sem a percepção dela, a compreensão dos textos fica comprometida. O que os dados nos revelam é que os estudantes já conseguem compreender essas relações entre os textos, ainda que não manifestem isso de forma mais aprofundada ou adequada. Após serem retomadas as leituras na sala de aula, em que foram comentadas as charges e as leituras realizadas pelos estudantes, nos encaminhamos às demais oficinas.

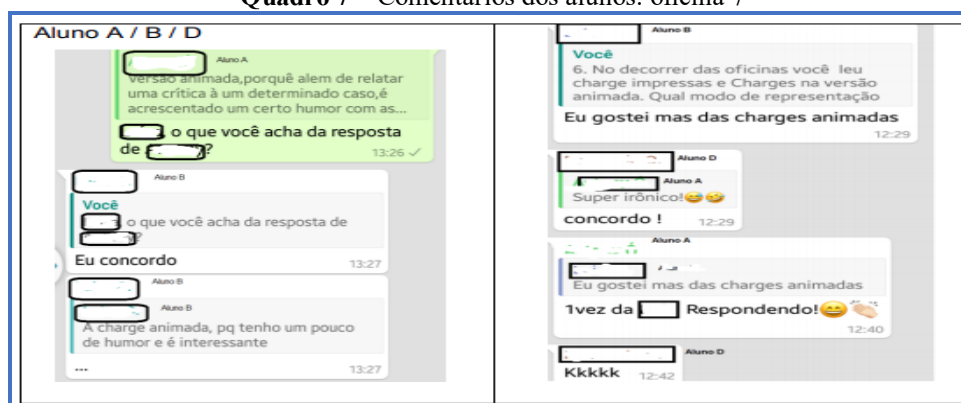
Com o desenvolvimento dessas oficinas, diversos conteúdos puderam ser explorados com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes, que até a oficina 3 se manifestara de forma limitada em análises superficiais. Ao chegarmos à oficina 7, em que exploramos as charges animadas, houve uma intensificação da interação entre os estudantes. Nessa etapa, alguns estudantes expressaram sua compreensão do texto pela primeira vez. O sucesso na participação dos estudantes, com base no que foi discutido em nosso trabalho, ratifica o pressuposto de

que o fato de o texto ser apresentado de forma mais dinâmica pode ter contribuído para mobilizar a participação e compreensão dos estudantes, fazendo com que se sentissem mais à vontade para expor seus pontos de vista.

A respeito da oficina 7, os estudantes afirmaram que preferiam as charges animadas às charges estáticas, convencionais. Segundo eles, as charges animadas são mais engraçadas e interessantes. A partir da avaliação dos estudantes, identificamos que, provavelmente, a charge animada, por mobilizar um maior arranjo de semioses, de alguma forma facilita a compreensão do texto. O maior engajamento dos alunos na leitura e produção de sentidos parece decorrer do interesse despertado pela integração entre linguagem verbal e não verbal, através de recursos semióticos como animação, fala, legenda, gestos, cores e ambientação. Juntos, esses recursos oferecem mais elementos para o processo de construção de inferências por parte dos leitores, resultando em maior produção de sentidos.

No quadro 8, verifica-se, pelos depoimentos de alguns estudantes, que o uso de variados recursos multimodais presentes nas charges facilitou a leitura e a produção de sentidos. Além disso, provocou a própria interação entre os estudantes focada na leitura, como mostra a referência feita pelo Aluno A sobre a participação do colega:

Quadro 7 – Comentários dos alunos: oficina 7



Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, ao chegarmos à oficina 8, os estudantes puderam socializar as vivências decorrentes do trabalho desenvolvido por meio do *WhatsApp*. Essa socialização se deu por meio de mais um recurso tecnológico, a criação de um *blog*<sup>7</sup>, com o intuito de que mais pessoas pudessem ter acesso ao conteúdo compartilhado. Nessa última etapa, os estudantes puderam expressar o quanto o compartilhamento e a leitura de charges foram interessantes ao longo das oficinas, além de concordar em que dispor os textos em novo suporte seria uma estratégia interessante para que mais pessoas possam exercitar a prática leitora por meio de charges.

### Considerações finais

Ao darmos início a este trabalho, algo que muito nos inquietou e ao mesmo tempo nos motivou a realizá-lo foi saber se a utilização do *WhatsApp* para propor leitura de charges, através do compartilhamento de textos, iria favorecer o ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa. Especificamente, também queríamos saber se os estudantes

<sup>7</sup> Analisar o *blog* e as atividades efetivadas por meio dele não foi objetivo deste trabalho.



seriam capazes de desenvolver habilidades leitoras, de mobilizar recursos verbais e não verbais, de perceber as múltiplas semioses para a produção de sentidos esperados e possíveis e, por fim, se seria possível afirmar que as representações multimodais e a tecnologia propiciariam o uso da linguagem de modo mais criativo, resultando em leitores mais proficientes diante de situações reais de uso do gênero.

Finalizada a experiência pedagógica, percebemos que as interações entre os alunos e dos alunos com a professora, mediadas pelos textos, ocorreram de forma satisfatória por meio do *WhatsApp*, uma vez que, os estudantes puderam construir a compreensão leitora de forma cada vez mais colaborativa. Nesse processo, tiveram a oportunidade de acionar conhecimentos construídos socialmente para relacioná-los aos elementos linguísticos e visuais expressos na charge, gênero dotado de múltiplas semioses, cujos propósitos comunicativos incluem a abordagem crítica de fatos do mundo social.

Entendemos que, no esforço para desenvolver a proficiência leitora, as estratégias apresentadas na sequência de oficinas aqui parcialmente relatadas podem ilustrar um fértil conjunto de recursos para utilização em sala de aula, desde que haja objetivos bem definidos e que estes se ancorem em uma perspectiva teoricamente adequada do gênero, para além da forma ou da estrutura. Na transposição didática do gênero, é fundamental que ele seja concebido como uma forma de ação social, de modo que o reconhecimento do gênero em seus espaços reais de circulação possa facilitar a inserção do jovem estudante como protagonista de sua própria formação enquanto leitor crítico.

Ao longo do estudo, algumas observações pontuais são importantes. Chamamos a atenção, aqui, para o fato de que uma minoria da turma afirmou ter tido acesso anterior à leitura de charges, o que nos parece reforçar a necessidade de aproximar os estudantes dos espaços em que os gêneros circulam, de modo a explorar diferentes questões a eles associados, seja a ação social que emerge do gênero, sejam os recursos e os efeitos de sentidos por ele produzidos.

Nesse sentido, foi importante perceber como a charge animada, por mobilizar um maior arranjo de semioses, de alguma forma facilitou a compreensão textual, bem como despertou o interesse dos leitores. O maior engajamento dos alunos na leitura e produção de sentidos na charge animada parece decorrer do interesse despertado pela integração entre linguagem verbal e não verbal, através de recursos semióticos como animação, fala, legenda, gestos, cores e ambientação. Juntos, esses recursos oferecem mais elementos para o processo de construção de inferências por parte dos leitores, resultando em maior produção de sentidos.

Voltando a uma apreciação global do estudo, entendemos que, pedagogicamente, os recursos mobilizados trouxeram contribuições proficuas relacionadas à prática da leitura, como troca de saberes, reflexão sobre diferentes pontos de vista e uso criativo da linguagem, incorporando a multimodalidade através de elementos que são oferecidos pela tecnologia, como mensagens de voz, arranjos entre mensagens escritas e *emojis*, como mostra o relato mais detalhado da pesquisa realizado por Nunes (2018).

Para os propósitos deste trabalho, destacamos, ainda, a adesão às questões levantadas para compreensão das charges e a busca dos alunos por manifestar sua compreensão, fato que pode apontar para o potencial em tornar esse espaço um ambiente em que o estudante se sente seguro para apresentar sua percepção sobre determinado tema explorado no texto.

Finalmente, esperamos que as considerações apresentadas neste trabalho possam de alguma forma inspirar outros professores e contribuir com o ensino de língua portuguesa, na busca por maneiras de engajar os estudantes na leitura e na produção de sentidos a partir de textos multissemióticos e utilizando-se das contribuições propiciadas pelas TDIC.

## **Referências**

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-34.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-46.

BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, W.; OSTROM, H. (ed.). *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann, 1997. p. 19-26.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. Hillsdale: NJ Erlbaum, 1995.

BEZERRA, B. G. Gêneros textuais em suporte digital: os gêneros do Orkut. In: BEZERRA, B. G.; MEDEIROS, M. (org.). *Educação, linguagem e ciência: práticas de pesquisa*. Recife: EDUPE, 2009. p. 115-130.

CAVALCANTI, M. C. C. *Multimodalidade e argumentação na charge*. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G. Gains and losses: new forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, n. 22, p. 5-22, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 1996.

LÊDO, A. C. O. A centralidade da leitura e da escrita na interação via Orkut. In: BEZERRA, B. G. (org.). *Leitura e escrita na interação virtual*. Recife: EDUPE, 2011. p. 45-60.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NONATO, E. R. S. *A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor*. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

NUNES, E. H. *Leitura de charges via WhatsApp como ferramenta para a formação leitora no Ensino Fundamental*. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, Garanhuns, 2018.

PERNAMBUCO. *Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015*. Regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4207>. Acesso em: 14 ago. 2020.

RIBEIRO, A. E. Seis clichês e uma sugestão sobre a leitura na web. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2009.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-30.

*Recebido em 16 de maio de 2020*

*Aceito em 16 de agosto de 2020*

