

Linguística textual e gêneros multimodais: os textos digitais em sala de aula

Textual linguistics and multimodal genres: digital texts in the classroom

Isis Alves Brito

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: isisallves@gmail.com

Teciene Cássia de Souza

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: tecienesouza1@gmail.com

Helena Maria Ferreira

Professora Doutora da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: helenaferrreira@ufla.br

Resumo: Considerando a multimodalidade presente nos textos que circulam na sociedade, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a inserção dos gêneros multimodais no processo de ensino-aprendizagem. Para a consecução do objetivo proposto, o presente artigo buscou realizar uma pesquisa teórica amparada nos pressupostos da Linguística Textual e da Teoria da Multimodalidade, a partir dos estudos desenvolvidos por Elias (2017), Antunes (2005), Dionísio (2007), Hemais (2010) e Vieira (2015). Tal proposta justifica-se pelo fato de se buscar um ensino contextualizado e significativo para os alunos, contemplando os textos multimodais que se fazem presentes no cotidiano social. Sendo assim, o estudo traz reflexões sobre as possibilidades de retextualização de textos digitais, mais especificamente do gênero *tweet*. Pode-se, assim, concluir que os textos multimodais contribuem significativamente para a formação de leitores e produtores de textos, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades que são requeridas pelas interações na sociedade da informação.

Palavras-chave: Gêneros multimodais. Textos digitais. Retextualização. Tweet.

Abstract: Considering the multimodality present in the texts that circulate in society, the current work aims to demonstrate a discussion about the insertion of multimodal genres in the teaching-learning process. In order to achieve the proposed objective, this article sought to carry out a theoretical research based on the assumptions of Textual Linguistics and Multimodality Theory, based on the studies developed by Elias (2017), Antunes (2005), Dionísio (2007), Hemais (2010) and Vieira (2015). Such proposal is justified by the fact that it seeks contextualized and meaningful teaching for students, contemplating the multimodal texts that are present in the social daily life. Thus, the study brings reflections on the possibilities of retextualization of digital texts, more specifically of the tweet genre. Thus, it can be concluded that multimodal texts contribute significantly to the training of readers and producers of texts, in order to favor the development of skills that are required by interactions in the information society.

Keywords: Multimodal genres. Digital texts. Retextualization. Tweet.

1 Considerações iniciais

Em função das mudanças ocorridas nas interações sociais, o processo educativo exige uma ressignificação das concepções que fundamentam as práticas que o constituem. Nesse contexto, os textos que circulam na sociedade da informação apresentam características peculiares, que demandam novos olhares acerca dos processos de produção, circulação e recepção. Assim, sobrealça a necessidade de uma análise dos processos de textualização que compõem os gêneros que integram as práticas de linguagem no cotidiano dos alunos.

Desse modo, este artigo elege como objeto de estudo os gêneros multimodais no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse ínterim, é importante destacar que os textos multimodais são compostos por uma combinação de modos (oralidade, escrita e imagem), que podem articular diferentes recursos semióticos. O uso desses recursos é feito a partir do “projeto de dizer” (KOCH, 2007), ou seja, escolhas linguísticas, semióticas e discursivas para viabilizar sua intenção comunicativa.

Assim, a seleção de diferentes recursos no processo de compreensão/produção não se configura como uma mera atividade linguística, mas se constitui em um processo que é “imposto” pelas especificidades dos gêneros textuais e revela como os interlocutores intersubjetivamente realizam escolhas significativas, (re)elaboram realidades, estabelecem suas expectativas e defendem um ponto de vista. Discorrendo sobre essa questão, Santos Filho (2009, p. 2) acrescenta que os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico: “outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores etc., os quais constituem um sistema visual”. Tais sistemas integram a composicionalidade textual e podem assumir função e papéis na organização da sintaxe textual.

Assim, o presente artigo tem por objetivo analisar os mecanismos utilizados por alunos em atividades de retextualização de textos produzidos em diferentes suportes. Para tal, inicialmente serão compilados estudos teóricos que versam sobre o trabalho com gêneros multimodais no processo de ensino. Para tal, serão tomados como referências os pressupostos da Teoria da Multimodalidade. Com vistas a ampliar a discussão proposta, serão socializados dois episódios de retextualização, em que os alunos foram solicitados a produzirem textos em diferentes modalidades.

Espera-se que as discussões propostas neste artigo possam iluminar o encaminhamento de práticas educativas que tomam os textos multimodais como uma proposta de ensino e de inserção social.

2 A inserção dos gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa e a multimodalidade

Com a disseminação das tecnologias, os modos de organização e de funcionamento dos textos foram reconfigurados nos processos de interação social. Com

isso, o campo da Linguística Textual também tem sido redimensionado, inserindo no escopo das discussões os processos de textualização dos textos multimodais que circulam em contextos digitais.

Os primeiros estudos nessa área surgiram com Marcuschi e Koch, que abordaram a questão dos hipertextos, ou seja, dos textos que se constituem por meio de *links* e blocos informacionais, mais conhecidos como nós. Uma organização hipertextual possibilita, de acordo com os recursos utilizados que, a partir de um texto o leitor possa se conectar a outros textos, sendo, pois, considerado um texto elástico e múltiplo (KOCH, 2007), o que redimensiona o processo de produção de sentidos e a própria concepção de textos como um produto pronto e acabado.

Com a reconfiguração das interações, mediadas pelas ferramentas e pelos artefatos tecnológicos, a Linguística Textual tem empreendido esforços teóricos e procedimentos analíticos para o estudo dos textos multimodais.

Com vistas a caracterizar essa tendência de configuração dos textos, Vieira (2015, p. 43) ressalta:

A composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

A multimodalidade, portanto, sempre esteve presente nos textos que circulam na sociedade, porém, com as mudanças que surgiram na configuração dos textos e nos suportes em que eles circulam, os recursos multimodais têm integrado as produções que circulam nas mídias digitais e redes sociais. Assim, conforme destaca Hemais (2010, p. 1),

A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados.

Com isso, nota-se a importância de trabalhar com os gêneros multimodais em sala de aula, com o intuito de formar sujeitos que possam interpretar e produzir adequadamente textos que integram o cotidiano social. Em função da articulação de recursos semióticos (palavras, imagens, cores, expressões faciais, sons etc.), é relevante que habilidades relacionadas à capacidade de compreensão e de análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos diferentes recursos sejam exploradas em sala de aula para a qualificação das interações sociais.

Vale destacar que, segundo Dionísio (2007), todo texto é, por excelência, multimodal. Em relação à fala a autora considera que “a fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais (a palavra *linda* e recursos visuais (um sorriso no canto da boca, balançando relativamente a cabeça). Ou seja, dois modos de construção

da informação foram envolvidos nesse ato de fala” (p.178). Na escrita, também a multimodalidade se faz presente, na escolha da letra, cor ou disposição gráfica.

Considerando, pois, a perspectiva de ensino pautada no estudo dos gêneros textuais, é importante pensar também nos suportes em que eles circulam (livro, jornal, revista, outdoor, muros, paredes, roupas, telas de aparelhos eletrônicos e computadores), que, também, implicam escolhas linguístico-semiótico-discursivas, seja na seleção dos recursos no momento da produção, seja na análise dos efeitos de sentidos propiciados por tal seleção. Diante disso, Elias (2017) pontua que o texto nas mídias digitais apresenta características que diferem daquelas do texto no papel, sem que isso signifique que essas práticas sejam entendidas dicotomicamente.

A partir da consideração de Elias (2017), percebe-se que os textos se constituem por meio de suas linguagens singulares a cada tipo de situação enunciativa, que coloca em jogo várias questões: suportes, produtor(es), interlocutor(es), contexto discursivo, objetivo comunicativo, temática, etc.

Isto posto, é possível considerar que as práticas educativas são demandadas a desenvolver propostas de trabalho com as práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguístico-semiótica), que deem conta dessa multimodalidade constitutiva dos textos que circulam no cotidiano social.

A leitura/análise e produção de gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa é uma forma de aproximação da escola com a realidade dos alunos e um modo de capacitá-los para uma melhor compreensão dos textos, para a qualificação dos pontos de vista, para um melhor desempenho nas práticas sociais, seja na escola, seja na sociedade.

Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 68-69), já aponta para este caminho, orientando que,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Com isso, observa-se o papel crucial que o profissional da educação tem para formar alunos com habilidades para uma leitura crítica dos textos que circulam socialmente, bem como para uma construção qualificada dos textos que são demandados a produzir.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que cada texto se conecta a diferentes conhecimentos (ELIAS, 2017), o que exige uma pedagogia que explore diferentes habilidades. De acordo com Koch (2004, p. 175), todo texto é “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem”.

Elias (2017) ainda ressalta a relevância do contexto para a constituição dos sentidos do texto. O contexto vai se (re)configurando de acordo com a interação entre as

peças de um determinado grupo, assim como os textos também se transformam na interação social e em função do conhecimento da língua. O contexto, na atividade de leitura e escrita, vai auxiliar na avaliação do que é ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais, ajudando, pois, na progressão e continuidade temática por meio de inferências, explicação ou justificação do que foi dito, estabelecendo coerência ao texto. Além disso, o suporte também auxilia no processo de contextualização (ELIAS, 2017).

Em uma pesquisa de 2017, Elias apresenta uma pesquisa com os textos compartilhados na rede social Twitter, um suporte que pode ser utilizado para trabalhar com textos contextualizados, assim como as outras redes sociais. A autora pontua três aspectos para o trabalho com textos que circulam nas redes, que são:

- i) as redes sociais (*Facebook, Twitter* etc.) atraem numerosa quantidade de usuários que se comunicam e interagem predominantemente por meio de textos escritos;
- ii) o texto nas redes sociais apresenta traços característicos em razão dos aspectos contextuais;
- iii) os textos espontaneamente produzidos e veiculados nas redes sociais se constituem em rico material para a reflexão sobre o uso que fazemos da língua, sobre o modo como configuramos os textos e as funções que assumem. (ELIAS, 2017, p. 456)

Diante desses pontos ressaltados pela autora, observa-se que é possível desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita de textos multimodais, uma vez que são textos que integram o cotidiano dos alunos e que podem promover uma motivação para o processo de aprendizagem.

Para Dionísio (2007, p. 196), “a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais”, por isso, além de uma formação para a leitura da dimensão linguística, é preciso explorar estratégias didáticas que propicie a compreensão dos indiciamentos de sentidos propiciados pelas diferentes semioses e por suas combinações.

Embora a afirmação de Lemke seja datada de 2010, reiteramos suas palavras:

Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). Para estes tipos de produções multimidiáticas, isso não faz nem mesmo mais sentido, se é que em algum momento fez, falar em integrar estas outras mídias 'na' escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p. 461-462).

Explorar as funções e características dos textos multimodais é essencial para qualificar o tratamento dado aos gêneros textuais no ambiente escolar. Ribeiro (2016, p. 48) destaca que esses “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto”.

Considerando os textos como uma articulação de múltiplas linguagens, Magnabosco (2009, p. 56) destaca:

O uso frequente desses textos virtuais, fora dos espaços escolares, é tão comum e tão crescente que o ensino não pode fechar os olhos a esse fato e, ainda, em razão dos muitos problemas que a leitura desses textos pode proporcionar, é importante que a escola e o professor organizem e programem práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os capacite à utilização, ora do texto impresso, ora do texto digital. (MAGNABOSCO, 2009, p. 56).

Isto posto, destaca-se a busca por metodologias de ensino que incidam sobre habilidades de leitura que possam efetivamente formar leitores/escritores proficientes, que saibam apreender as características do contexto de produção, circulação e recepção dos textos e, também, interpretar os modos linguísticos e semióticos constituintes dos diversos gêneros que circulam na sociedade da informação.

Pensar nos textos, desse modo, possibilita que as práticas textuais sejam (res)significadas, uma vez que as constantes inovações tecnológicas põem em evidência, de modo mais acentuado, a dinamicidade e a plasticidade das práticas textuais, conforme afirma Elias (2017). Dessa forma, os textos podem ser vistos como parte constitutiva da cultura e da sociedade, possibilitando uma representação semiótica dos mais diversos discursos.

Nesse mesmo viés, como já mencionado anteriormente, Elias (2017) ressalta que as práticas e diferenças entre os textos digitais e em papel não são dicotômicas e que um tende a influenciar o outro, destacando ainda que no início da cultura digital os textos em papel tinham forte influência sobre as mídias, já atualmente a situação é reversa, os textos em papel são influenciados a todo o momento pela mídia. Em outras palavras, o ensino de língua portuguesa, por meio de textos, tende a sofrer influências significativas dos textos digitais e também nas redes sociais em que as interações linguísticas são fortemente (res)significadas.

Nessa perspectiva, os textos digitais passaram a integrar o âmbito escolar, estando presentes em documentos curriculares, como ainda aborda a autora:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que o texto digital se constitua em objeto de estudo, reflexão e análise em sala de aula, a fim de que o aluno, no plano mais geral de sua formação, compreenda como são utilizados os instrumentos com os quais o homem maneja, investiga e codifica o mundo natural, e, conseqüentemente, como esses instrumentos transformam o nosso cotidiano. (ELIAS, 2017, p. 459)

Assim, vale ressaltar o posicionamento de Brait (2011), que considera que o trabalho com a multiplicidade de semioses presentes nos textos desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico, em função da complexidade constitutiva. Os textos multimodais se configuram em diferentes gêneros, advindos de diferentes esferas. Ao combinarem semioses na instância da produção é, deliberadamente, proposto um “projeto de construção de sentidos, de efeitos de sentido, quer lógicos, ideológicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza, entretidos por um diálogo face a face em que alteridades, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades”. (BRAIT, 2011, p. 43). Essa pontuação explicita a complexidade dos processos de produção, circulação e recepção de textos.

Buscando apresentar possibilidades e desafios para a prática em sala de aula, a próxima seção apresenta uma discussão acerca da retextualização do gênero notícia para *tweet*.

3 O gênero *tweet* em sala de aula: possibilidades e desafios do processo de retextualização

Partindo da posição de que as interações sociais são efetivadas por meio de gêneros textuais, a seleção do gênero *tweet* (tuíte) representa uma possibilidade de abarcar, no contexto de ensino, textos que circulam socialmente. Considera-se a linguagem como uma atividade social que permite a interação entre os sujeitos sociais. Como atividade social, as práticas de linguagem assumem diferentes configurações, e isso precisa ser objeto de estudo nos contextos escolares. De acordo com Matêncio (2002, p. 113), na retextualização,

opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Por meio da retextualização, é possível compreender o processo de produção de sentidos, as diversas modalidades e as situações discursivas em que os textos se materializam. Nesse sentido, ressalta-se a importância de incluir, no âmbito escolar, gêneros que possibilitam uma significação dos processos de interação por parte dos discentes, para que se sintam motivados no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a inclusão de gêneros que fazem parte do contexto dos discentes nas aulas possibilita que a língua seja estudada em situações reais de uso.

Sendo assim, um ensino contextualizado da língua possibilita que os sujeitos tornem-se aptos a interagir nas mais diversas situações comunicativas, fazendo uso da linguagem de modo mais reflexivo. Nesse viés, um gênero que está presente de forma recorrente nas mais diversas situações comunicativas é o *tweet*. Além de ter uma grande circulação entre os jovens, esse gênero pode contribuir ainda mais para que as aulas se tornem atrativas e significativas para os discentes.

Segundo Dioguardi e Aquino (2014), para compreender o gênero *tweet*, é preciso considerar o contexto em que esse gênero se concretiza – Twitter, que é um ambiente virtual que condiciona esse gênero específico, originado do diálogo cotidiano, ou seja, conversas pessoais. Assim, esse gênero se configura como um sistema discursivo complexo, socialmente construído com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade-escrita e configurado pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.

Para as autoras, o *tweet* apresenta uma configuração complexa, uma vez que pode estabelecer relações com outros textos ou pode se configurar como uma produção autônoma. Em função de sua limitação espacial, pode apresentar uma organização topicalizada, imputando ao leitor o compromisso de fazer as articulações para o processo de produção de sentidos. Assim, cada participante pode utilizar de recursos linguísticos e semióticos variados (palavras, símbolos, *emojis*, imagens estáticas ou em movimento, etc.) para organizar o seu querer-dizer. Assim, esse gênero, em função de buscar atingir seguidores, tende a seguir determinadas regras especiais estabelecidas pelos idealizadores e programadores do *Twitter*. Assim, o gênero se configura pela presença de *hashtags* ou não, com uma mensagem com até 280 caracteres. As *hashtags* podem funcionar como rema com valor de comentário e são constituídas por uma palavra ou palavras escritas sem espaçamento, que pode(m) ser inserida(s) no texto de cada usuário, antecedida(s) pelo símbolo de jogo da velha (#), que pode ser utilizada tanto para seguir, como para encontrar pessoas ou assuntos, servindo, portanto, como um indexador. Já as mensagens, com curta extensão (até 280 caracteres), podem tratar de temáticas diversas, figurar como diferentes tipologias textuais e cumprir diferentes objetivos comunicativos.

Nesse sentido, por meio desse gênero, é possível, por exemplo, propor atividades que desenvolvem diversas habilidades, como a criticidade em atividades de interpretação e compreensão de textos, sejam eles verbais ou não verbais, que são cada vez mais compartilhados em práticas sociais diversas, abordando assuntos e temática variados.

Por essa mesma linha de possibilidades com textos digitais em sala de aula, ressalta-se também nessa discussão o *tweet* e suas possibilidades de exploração em sala de aula. No que diz respeito às práticas de escrita e produção de sentidos, Elias (2017) utiliza da argumentação de que as restrições presentes nos textos que circulam na rede social Twitter desafiam as capacidades de escrita e síntese dos discentes. Para destacar as contribuições do Twitter no ensino, a autora assim se manifesta:

A restrição é, portanto, fator que desafia a capacidade de síntese daquele que produz textos nessa plataforma, exercendo influência nos planos da configuração e leitura do texto e, conseqüentemente, exigindo do produtor uma atenção especial ao balanceamento entre o que explicitar e o que implicar, entre o que pressupor como informação dada e informação nova, além de atentar para a distribuição das informações no espaço e extensão determinada à produção, dentre outras estratégias a que o produtor precisa recorrer para concretizar o seu projeto de dizer. (ELIAS, 2017, p. 468)

Nesse sentido, ressalta-se que o ensino por meio de qualquer gênero textual e/ou discursivo necessita de um contexto, de modo que o discente possa se sentir situado para que então compreenda o gênero adequadamente de acordo com uma determinada situação comunicativa de uso. Tal contextualização também permitira que o aluno sintasse sujeito e autor de seus próprios textos, protagonizando a construção do saber.

Partindo das considerações expostas nesta seção, buscou-se, na seção seguinte, analisar, de forma reflexiva, atividades aplicadas para discentes do 5º e do 8º ano do ensino fundamental, envolvendo o gênero e *tweet*.

4 Análise das atividades sobre tweet

Inicia-se a presente seção com um questionamento proposto por Elias (2017, p. 472): “de que estratégias pode se valer o produtor para, no Twitter, garantir a progressão e a coerência textual?” Assim, a análise apresentada abaixo, no caso do Twitter, são reflexões acerca das estratégias utilizadas pelos autores para a organização do processo de textualização.

A primeira atividade proposta aos discentes foi uma retextualização do gênero textual notícia para o *tweet*. No primeiro momento, por meio de uma oficina, que utilizou slides e material impresso, foram apresentadas aos discentes as características do gênero notícia, suas características multimodais (palavras, recuos, uso de maiúsculas, imagens, cores, diagramação etc.) e do *tweet*, ressaltando, principalmente, a construção do enunciado com, no máximo, 280 caracteres, bem como as possibilidades de abrigar vídeo, *gifs*, imagens, *emojis*, símbolos, palavras/frases e notações gráficas (acentos, sinais de pontuação, caixa alta). Em um segundo momento, os discentes fizeram uma leitura em grupos da notícia original que, a posteriori, foi transformada no gênero *tweet*. No terceiro e último momento, os discentes produziram uma retextualização que deveria atender as características do *tweet* apresentadas anteriormente, para que, no final, eles pudessem socializar suas produções e analisar as características do gênero e verificar questões que incitassem uma reflexão sobre o circuito produção, circulação e recepção de textos.

As produções eleitas para análise a seguir ilustram o trabalho realizado.

Notícia original



Figura 1 (captura de tela da notícia)



Figura 2 (captura de tela da notícia)



Figura 3 (captura de tela da notícia)

Retextualizações para o gênero *tweet*

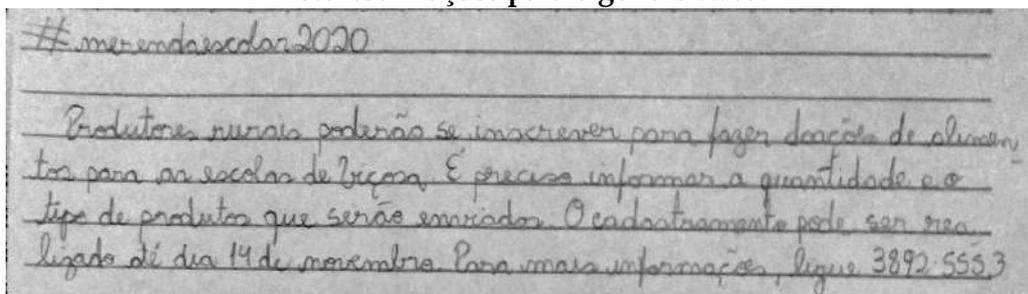


Figura 4 (retextualização da notícia)

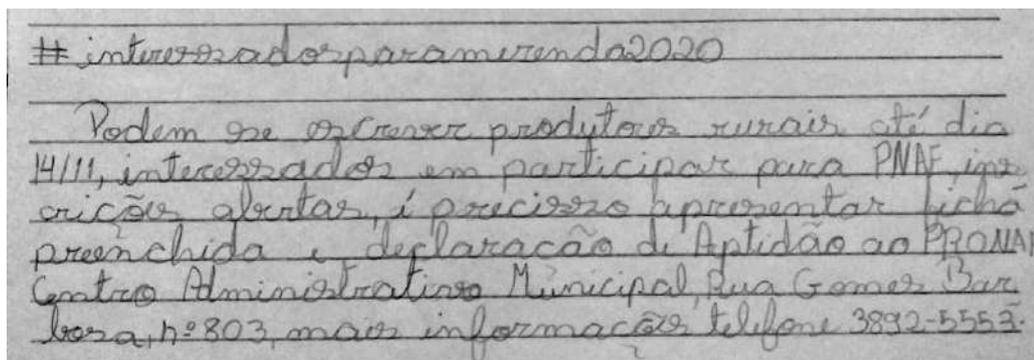


Figura 5 (retextualização da notícia)

Como se pode observar, ambos os textos atenderam, de forma parcial, à proposta da atividade. Ressalta-se que os textos não contemplaram uma das características principais do Twitter: o número de caracteres máximo. Todavia, os textos possuem coerência e progressão textual, pois ambos têm sentido e partem da notícia original trazendo dados como datas, telefone e locais importantes para que os leitores sejam informados adequadamente. Consideram-se os textos coerentes, pois “a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p. 176).

Nesse sentido, apesar de os autores elencarem dados e ênfases diferentes, os dois fizeram com que a notícia antes divulgada em uma página com caráter formal, passasse a ser um texto de uma rede social vista como mais informal e acessível. Um ponto relevante é o uso de hashtag (#) no início dos textos, funcionando como uma espécie de título para chamar atenção do leitor, traço característico da rede social Twitter.

Por meio dessa atividade, pode-se observar que os alunos têm grande dificuldade no momento de sintetizar ideias, o que pode servir como base para que o docente busque propor mais atividades nesse viés, entretanto, possuem diversas facilidades para compreender os gêneros digitais, suas funções e funcionalidade por se tratarem de textos que estão presentes a todo o momento em seus cotidianos.

5 Considerações Finais

O artigo em questão teve como objetivo principal refletir sobre os textos multimodais no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, por meio de uma pesquisa teórica e uma análise de atividades que elegeram o gênero *tweet* e suas possibilidades de leitura/produção em sala de aula. Para consecução do objetivo proposto, buscou-se caracterizar os textos multimodais e analisar uma retextualização do gênero notícia para o gênero *tweet*.

Diante disso, apresentou-se, pois, uma pequena amostra do que se pode ser explorado diante de tantas possibilidades que os textos multimodais proporcionam ao processo de ensino. Conforme foi discutido nas seções anteriores, o trabalho com o gênero *tweet* possibilita a inserção de textos que circulam no cotidiano dos alunos. Além de trabalhar com textos que fazem parte do cotidiano dos estudantes, é uma oportunidade para trabalhar com uma visão crítica e reflexiva, e o professor deixa o papel de detentor do conhecimento para colaborador/mediador do processo em que o aluno é o aprendiz protagonista.

Assim, partindo da compilação teórica e da análise realizadas, foi possível constatar que o ensino de Língua Portuguesa tem o compromisso ético por formar cidadãos que possam interagir com os textos que circulam socialmente, de modo a garantir a qualidade das relações sociais, promover o respeito mútuo, avaliar o conteúdo das mensagens, verificar a veracidade das informações, enfim, compreender que os usos sociais da linguagem são modos de ser e estar no mundo.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-196, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

DIOGUARDI, Gabriela; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Argumentação e redes sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas*. 2014. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28112014-192311/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 177-196.

ELIAS, Vanda Maria. Linguística textual e ensino. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. *Linguística textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 15. p. 456-475.

HEMAIS, Barbara. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. *Janela de Ideias*, 2010. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Hipertexto e construção de sentido. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p.23-38, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425/1126>. Acesso em: 25 nov. 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2018.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul (RS), v. 14, n. 2, 2009.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem., 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTOS FILHO, I. I. Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do texto. *Revista Linguagem*. 2009. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/artigos_santosfilho.php. Acesso em: 02 julho 2017.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Brasília - DF: J. Antunes Vieira, 2015.