

MULTIMODALIDADE: TRILHA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL UTILIZANDO O PADLET COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

MULTIMODALITY: READING AND PRODUCTION TRAIL TEXTUAL USING THE PADLET AS A VIRTUAL ENVIRONMENT FOR LEARNING

Denise Claudete Bezerra de Oliveira  0000-0002-2066-5443
Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
rattes.denise@gmail.com

Recebido em 23 de julho de 2022

Aceito em 21 de setembro de 2022

Resumo: Este artigo visa apresentar a proposição de uma atividade didática denominada de trilha de leitura e produção textual, elaborada para alunos do 1º Ano do Ensino Médio, utilizando o Padlet (mural interativo) como cenário virtual de aprendizagem, visando a ampliação do repertório leitor de textos explicitamente multimodais, com foco na leitura das modalidades de produção de sentidos – linguagem verbal e modalidades visuais – que estruturam/organizam o gênero textual meme em sua relação de complementariedade na construção do sentido global do texto. Partindo da proposição de que todo texto é multimodal, a elaboração da trilha tem como base teórica a *Gramática do Design Visual* (KRESS; van LEEUWEN, 2008) e o estudo *Práticas de letramento multimodal em sala de aula* (OLIVEIRA, 2016), tecendo diálogos com pesquisadores como Pinheiro (2015), Rojo e Barbosa (2015), Ribeiro (2021). Como resultado, o diálogo teórico fundamentou a seleção de memes da Monalisa sobre o período da pandemia da Covid-19 e a elaboração da trilha de leitura e produção textual tendo como objetivo de aprendizagem verificar como os recursos semióticos presentes em um texto constroem conjuntamente os significados sociais a partir na análise dos modos de organização dos textos e dos recursos interacionais utilizados pela comunicação visual para estabelecer e manter a interação entre o produtor e o visualizador dos elementos visuais que, em relação de complementariedade com a linguagem verbal constroem os sentidos/significados textuais.

Palavras-chave: Multimodalidade. Práticas de leitura. Padlet.

Abstract: This article aims to present the proposition of a didactic activity called reading and textual production trail, designed for students of the 1st year of high school, using Padlet (interactive wall) as a virtual learning scenario, aiming to expand the reader's repertoire of explicitly multimodal texts, focusing on reading the modalities of meaning production – verbal language and visual modalities – that structure/organize the meme textual genre in its relation of complementarity in the construction of the global meaning of the text. Starting from the proposition that all text is multimodal, the elaboration of the trail is theoretically based on the *Grammar of Visual Design* (KRESS; van LEEUWEN, 2008) and on the study of *Multimodal Literacy Practices in the Classroom* (OLIVEIRA, 2016), weaving dialogues with researchers such as Pinheiro (2015), Rojo and Barbosa (2015), Ribeiro (2021). As a result, the theoretical dialogue based the selection of Monalisa's memes about the period of the Covid-19 pandemic and the elaboration of the reading and textual production trail with the objective of learning to verify how the semiotic resources present in a text jointly build the social meanings from the analysis of the modes of organization of the texts and the interactional resources used by visual communication to establish and maintain the interaction between the producer and the viewer of the visual elements that, in a complementary relationship with the verbal language, build the textual senses/meanings.

Keywords: Multimodality. Reading practices. Padlet.

1. Introdução

Diagramação, *layout*, tipografia, cores, espaçamentos, disposição espacial, sons, imagens, pictogramas, ícones, símbolos, formas geométricas, desenhos, vetores, *links*, *hyperlinks* e tantos outros elementos produtores de sentidos passaram cada vez mais a integrar textos que antes eram construídos com a predominância da modalidade verbal. Tomando em consideração a presença desses modos de produção de significados na construção do sentido global dos textos, é adequado afirmar que estamos imersos em um mundo da visualidade, em uma crescente integração entre os modos semióticos (modalidades) de produção de significados – modalidades visuais e a modalidade verbal. Tal integração é favorecida pelos avanços das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que, sem dúvida, estão presentes na maior parte de nossas interações, de nossas práticas cotidianas. Essa perspectiva nos leva a indagar sobre as práticas escolares de leitura e produção textual: como proporcionar aos nossos alunos práticas de leitura que não se limitem à abordagem da modalidade verbal e favoreçam o desenvolvimento da competência leitora da multimodalidade textual?

Em busca de tecer caminhos para práticas multimodais, o artigo apresenta os pressupostos teóricos que subsidiaram a elaboração da trilha de aprendizagem de leitura e produção de memes – textos que circulam em ambientes digitais e aos quais comumente nossos alunos têm acesso, leem e compartilham em suas redes sociais – dando ênfase ao potencial comunicativo, dialógico e discursivo desse gênero textual. Para tal, partimos da proposição de que todo texto é multimodal, admitindo que “um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido” (RIBEIRO, 2021, p. 32). Assumimos, portanto, que toda produção de significados é multimodal e que esta multimodalidade se constitui

a partir do princípio de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc. (PINHEIRO, 2015, p. 211).

Ou seja, partimos da compreensão de que a relação de complementariedade entre as modalidades (semioses) verbal e visuais presentes em um texto é que o constrói enquanto unidade de sentido, assumindo que

a multimodalidade, ao se constituir em práticas de letramentos, configura-se, pois, como práticas sócio discursivas, que possibilitam a compreensão e o questionamento de forças ideológicas e de poder com vistas à emancipação e transformação do indivíduo (PINHEIRO, 2015, p. 211).

Nessa perspectiva, a elaboração da trilha de leitura e produção textual fundamenta-se na Gramática do *Design Visual* (KRESS; van LEEUWEN, 2008) e no estudo Práticas de letramento multimodal em sala de aula (OLIVEIRA, 2016), tecendo diálogos com outros pesquisadores como Pinheiro (2015), Rojo e Barbosa (2015), e Ribeiro (2021). Este diálogo teórico constitui-se como caminho metodológico para a elaboração da trilha que tem como objetivo propor práticas de leitura com base em um

método de análise que possibilite verificar como os recursos semióticos presentes em um texto constroem conjuntamente os significados sociais, considerando: os modos de organização do texto – valor da informação, saliência e moldura; a estrutura narrativa; e os recursos interacionais – utilizados pela comunicação visual para estabelecer e manter a interação entre o produtor e o visualizador da imagem.

Com base neste diálogo teórico, na primeira seção deste trabalho apresentamos a análise de uma tirinha, uma charge, um meme e um infográfico, propondo à prática da leitura a incorporação do letramento visual, do signo visual (DIONÍSIO, 2011; RIBEIRO, 2021), a partir da análise da relação de complementariedade entre as modalidades visuais e a modalidade verbal, relação constitutiva dos significados textuais para demonstrar que as práticas de leitura não podem mais centrar-se apenas no código linguístico. É preciso ler mais que palavras. Precisamos ler todas as semioses constitutivas de significados e considerar a materialidade destas semioses visto que, como propõe Lemke (2010), a construção de significados com a língua não se dá de forma isolada e necessita de uma materialidade para se realizar. Ou seja:

Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático (LEMKE, 2010, p. 456).

Na seção seguinte apresentamos a estrutura da trilha de leitura e produção textual, elaborada tendo como público-alvo alunos do 1º Ano do Ensino Médio, com a utilização do Padlet (mural interativo) como cenário virtual de aprendizagem, visando à ampliação do repertório leitor de textos que circulam em ambientes digitais, com foco na leitura das modalidades de produção de sentidos – linguagem verbal, imagens, tipografia, diagramação, vetores, enquadramento, cores, ângulos, distância e posicionamento dos elementos textuais – que estruturam/organizam o gênero textual meme – em sua relação de complementariedade na construção do sentido global do texto.

Ao final deste artigo, buscamos discutir como a incorporação do letramento visual às práticas de leitura em sala de aula, na perspectiva dos multiletramentos, pode fundamentar práticas significativas que contribuam para que nossos alunos se percebam como produtores ativos de textos multimodais – orais ou escritos – mediados ou não pelos recursos digitais de produção disponíveis em rede. E, como nossa trilha de aprendizagem prevê a utilização de recursos digitais, apontamos a necessária formação continuada dos professores como fator necessário às práticas multiletradas.

2. Nos trilhos da multimodalidade dos gêneros textuais

Para propor uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos, é necessário uma educação para o mundo digital que passa por uma formação teórico-prática, aberta ao diálogo interdisciplinar, que possibilite aos professores a integração das tecnologias digitais em suas práticas, propiciando-lhes a “criação de lugares” de discussão, análise e elaboração compartilhada de propostas de ensino-aprendizagem com base em práticas multiletradas que integrem as diferentes linguagens e os diferentes letramentos, “desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70). Nesse sentido, faz-se necessário a proposição de práticas que acompanhem as mudanças sociais, econômicas, políticas e

tecnológicas e que promovam tanto transformações sociais quanto reconfigurações no contexto escolar para podermos lidar com as transformações da nova era digital do século XXI.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta para a questão dos multiletramentos e das práticas da cultura digital, indicando-nos que sua integração no currículo

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p. 70).

A concepção de *designer*, citada na BNCC, implica uma nova abordagem para as práticas de linguagem na contemporaneidade pois, em função das novas ferramentas digitais de edição (de texto, vídeo, áudio, imagem), elas não envolvem apenas os novos gêneros textuais cada vez mais explicitamente multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzi-los, de configurá-los, de disponibilizá-los e replicá-los em rede. Logo, as práticas de linguagem não envolvem apenas ter acesso aos conteúdos disponíveis em rede em diferentes mídias, como também produzir e publicar conteúdo. E, neste caminho, há várias possibilidades: fotos, imagens interativas, *gifs*, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas, listas de reprodução (*Playlists*), *vlogs*, *blogs*, vídeos-minuto, *fanfics*, *e-zines*, *e-books* (livros digitais), dentre outras tantas.

Considerando essa diversidade, vale salientar que

os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Com este estudo, propomos demonstrar que as práticas de leitura não devem centralizar-se em torno do signo verbal, visto que o verbal é apenas um dos elementos representacionais, além de imagens e de diferentes tipos de informações. Propomos que “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual” (DIONÍSIO, 2011, p. 139) pois, assim como Dionísio (2011), e Kress e van Leeuwen (2006), concebemos a multimodalidade como traço constitutivo tanto do texto escrito como do texto oral, por neles coexistirem diferentes modos de produção de significados que se articulam construindo seu sentido global.

A leitura da multimodalidade textual pressupõe considerarmos que:

as imagens são representações de ações, objetos ou situações; nenhum dos elementos e/ou recursos presentes pode ser descartado no processo de compreensão do texto; a relação de interdependência entre os componentes verbais e visuais é que constrói a coesão e a coerência textuais; o processo de leitura não se dá linearmente; o tipo de mídia utilizada exerce influência sobre os significados textuais; elementos como cor, ângulos, distância e posicionamento dos elementos textuais também atribuem significados ao texto (OLIVEIRA, 2016, p. 50).

Propomos demonstrar estes aspectos apresentando a leitura de alguns gêneros textuais que circulam em rede e aos quais nossos alunos costumam ter acesso, “curtir” e compartilhar, como os memes e as charges, além das tirinhas que costumam integrar o rol dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos e dos infográficos por seu potencial de sistematização/veiculação de informações e caráter altamente multimodal.

A seleção de tirinhas, memes, charges e infográficos se dá por acreditamos que estes gêneros textuais podem ser utilizados nas práticas de leitura em sala de aula com ganhos para a aprendizagem de estratégias de leitura da multimodalidade textual, além de favorecer a elaboração de propostas didáticas interdisciplinares, multiletradas visto que

quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que os usos linguísticos. Ensinam-se as operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

Em se tratando do ato de ler, ensina-se que a leitura é sempre produção de sentido, visto que ler é constituir e não reconstituir um sentido, acionando nossa biblioteca vivida, nosso conhecimento de mundo pois, como afirma Goulemot (1996), não lemos o desconhecido. Isso implica práticas de leitura multiletradas que não se restrinjam à exploração de aspectos puramente gramaticais utilizando textos.

Texto 1 – Tirinha “Engavetamento”, de Laerte



Fonte: LAERTE. Classificados. São Paulo: Devir, 2002, p. 13.

Por exemplo, lendo a tirinha “Engavetamento”, de Laerte (Texto 1), podemos inferir que a compreensão do sentido do humor proposto pelo autor só acontece quando acionamos nosso acervo vivido. É necessário relacionar a palavra engavetamento com engarrafamento normalmente utilizada em situações de paralização do movimento dos carros no trânsito. Essa relação só se estabelece quando nossa leitura da tirinha considera os elementos visuais. Não há inadequação no uso da palavra engavetamento.

O trânsito está parado porque o motociclista chocou-se com a gaveta do móvel que está no caminhão. Daí o jogo de palavras criado pelo autor para construir o humor do texto.

Utilizar um texto como esse apenas para abordar formação de palavras – sufixos, prefixos, derivação, composição – é desvalorizar os sentidos produzidos pelo texto e negar ao aluno uma abordagem de leitura multimodal tão necessária em um mundo em que, cada vez mais, os sentidos sociais, culturais etc. são construídos com o uso efetivo de elementos visuais pois, como afirma Dionísio (2011) nos tornamos uma sociedade cada vez mais visual. Uma visualidade ideologicamente construída e portadora de significados que orientam o comportamento dos visualizadores (leitores) e que representa, de acordo com Kress e van Leeuwen (2008), um importante papel na construção de valores, identidades, crenças e da própria realidade.

O meme “Monalisa depois da Quarentena”, Texto 2, é outro ótimo exemplo para destacar a necessária leitura da relação de complementariedade entre o verbal e o visual. Os sentidos se constroem à medida em que o que não é dito pela modalidade verbal – o resultado do que acontece com a personagem durante a quarentena – é “dito” pela modalidade visual – como ficou em casa comendo muito, aumentou de peso. Essa compreensão se dá à medida em que consideramos a leitura¹ dos elementos visuais que contribuem para a elaboração dos sentidos textuais e de sua intencionalidade comunicativa: marcações de dias riscadas na parede, o aspecto físico da personagem demonstrando peso aumentado, a colher em sua mão e a boca suja (provavelmente de chocolate), o espaço que retrata um ambiente doméstico (plantas, almofada, janela).

Texto 2 – Monalisa depois da Quarentena



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/822540319431777123/>

Outros gêneros textuais que podem favorecer práticas de leitura multimodal significativas em sala de aula são a charge e o infográfico. A seguir, buscamos exemplificar como a leitura desses gêneros pode ser feita, na perspectiva da multimodalidade textual.

Como proposta de leitura da charge, demonstrando a importância da modalidade visual para a construção dos sentidos, apresentamos a charge “Pandemia”, em dois momentos: primeiro, Texto 3, sem os elementos visuais para demarcarmos, no

¹ Para Kress e van Leeuwen (2008), os elementos visuais devem ser lidos como texto.

segundo momento, o quanto esses elementos são constitutivos do sentido global e da intencionalidade do texto; na sequência o texto completo 3.1.

Ao ler os elementos verbais, podemos inferir se tratar de opiniões sobre a pandemia mas, falta-nos elementos que nos façam identificar o gênero textual e, portanto, sua intencionalidade comunicativa. Podemos, também, identificar o emprego de outras modalidades além da verbal: o uso da pontuação (reticências, exclamação); o uso do recurso negrito e do traçado sobre a palavra pandemia, dando-lhe destaque entre as demais, atribuindo-lhe a função de título do texto; o uso do recurso gráfico das aspas, comumente utilizado para exprimir ironia ou destacar uma palavra ou expressão em um texto.

Texto 3 – Charge “Pandemia”



Fonte: Arte e manhas da língua. Adaptado.

Quanto à distribuição espacial das expressões, temos a impressão de se tratar de frases aleatoriamente escritas em algum lugar, provavelmente um papel já que o fundo é totalmente branco. O *layout* nos dá pistas significativas sobre o gênero. Não se trata de um texto comumente estruturado em parágrafos. Ou seja, a visualidade dos elementos verbais produz significados sobre o texto e nos faz pensar sobre seu suporte. Este é um aspecto importante para demonstrarmos que todos os textos são multimodais pois, a própria organização textual produz significados construídos e validados socialmente.

Texto 3.1 – Charge “Pandemia”



Fonte: <https://artemanhasdalngua.blogspot.com/>

Ao lermos o texto completo (Texto 3.1), considerando a relação de complementariedade entre os significados produzidos pelas modalidades verbal e visual,

construímos sentidos ampliados sobre o significado global do texto e sobre a sua intencionalidade comunicativa. O leitor torna-se expectador de uma cena que representa diferentes atitudes de quatro personagens sobre o tema da pandemia. Observa-se que, apesar de estarem no mesmo local, eles não interagem entre si mas, com outros participantes que estão ausentes na cena por meio de seus celulares.

Para construirmos o sentido global da charge, devemos considerar: o título da charge entre aspas – ironia em relação ao que as pessoas pensam/acreditam sobre a pandemia; o tipo de balão de fala utilizado, representando o que as personagens estão pensando e digitando nos celulares; a presença da onomatopeia representando o som do efeito de usar as teclas do aparelho, indicando que as personagens estão ativamente mandando mensagens; o significado do uso da máscara por umas pessoas (as que acreditam no seu uso) e por outras não; o que todas as pessoas têm em comum – os celulares – e o efeito que isso causa para a construção do humor na charge; o significado que as expressões faciais das personagens transmitem – olhar de espanto dos que estão usando máscara e o olhar de raiva do que não usam; a(s) mensagem(s) que a modalidade verbal transmite; a crítica embutida na charge – a ideia de que as pessoas disseminam suas impressões sobre a pandemia como se fossem verdades absolutas e incontestáveis.

Nota-se que esses significados só podem ser construídos a partir da leitura da charge se considerarmos os elementos visuais em relação à linguagem verbal, visto que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos” (DIONÍSIO, 2011, p. 138.). Esta construção é feita em um movimento de leitura que não é linear pois, não exige que a leiamos de cima para baixo ou da esquerda para a direita como fazemos em textos produzidos com a predominância da modalidade verbal. Devemos considerar, também, que as modalidades verbal e visual juntas “não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto” (LEMKE, 2010, p. 462).

Um ponto a considerar nesta charge é a ausência do enquadramento (moldura). De acordo com Kress e van Leeuwen (2008), essa ausência sugere novas ramificações do texto que, nesse caso, pode estar relacionada ao fato de que as personagens estão divulgando informações sobre a pandemia, utilizando suas redes de contatos via celular.

Comumente utilizados na área do jornalismo, os infográficos têm ganhado espaço significativo nas práticas escolares em função do seu potencial didático para explorar conceitos, procedimentos, sequências temporais e esquemas teóricos. Vejamos o exemplo do infográfico *5 dicas de saúde mental de trabalhadores*, Texto 4, no qual, para efeito de análise, inserimos uma ordem numérica e setas para explorar suas modalidades constitutivas.

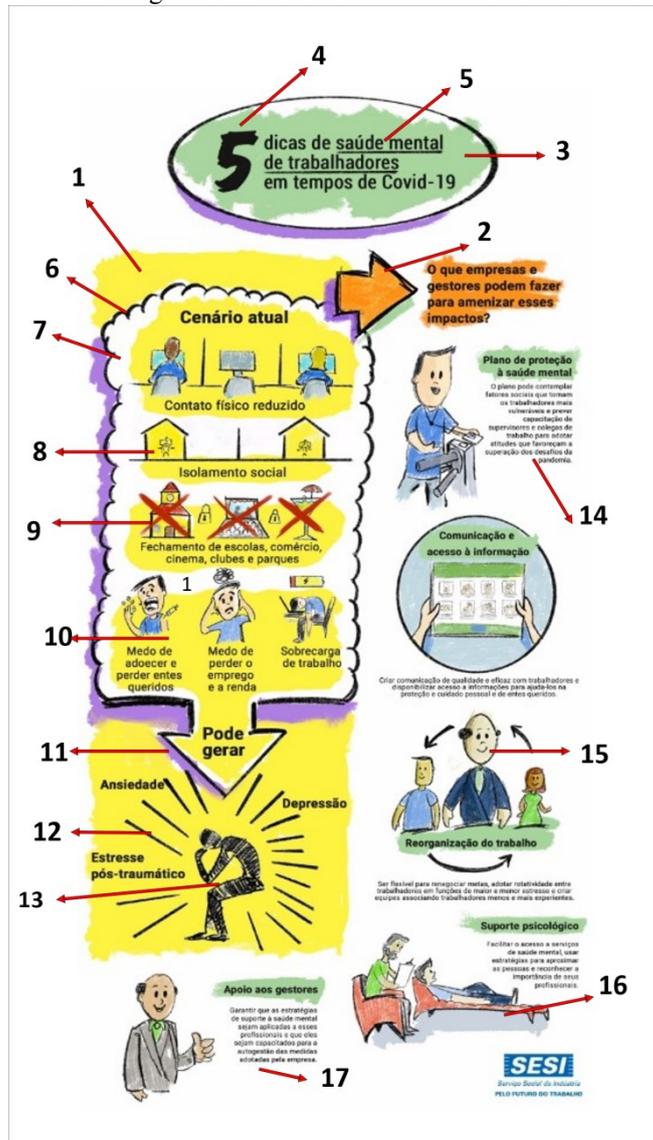
Existem uma situação posta e dicas para sua solução que são visualmente explicitadas no infográfico, construídas pela função textual das cores: uso das cores amarelo, laranja e verde para estabelecer coerência entre os elementos verbais e visuais do texto ao mesmo tempo em que os diferencia:

1. A cor amarela – lado esquerdo do texto, situação dada – o cenário atual da Covid-19 e o que ela pode gerar;
2. Uso da cor laranja e do formato de seta indicando um rumo, “dicas”, para a solução dos problemas enfrentados pelos trabalhadores;
3. Verde – lado direito, situação nova – as dicas para a saúde mental dos trabalhadores.

Outros elementos a considerar na leitura do infográfico:

4. Destaque gráfico para a quantidade de dicas que são apresentadas no texto;
5. Uso dos recursos gráficos negrito e sublinhado para destacar o público-alvo do texto;

Texto 4 – Infográfico 5 dicas de saúde mental de trabalhadores



Fonte: <https://noticias.portaldaindustria.com.br>

6. Uso do formato de balão de pensamento associado à seta direcionada para participante representado (figura de uma pessoa), relacionando o que se passa em sua mente diante dos acontecimentos do contexto de pandemia e o que eles podem gerar nesse participante: ansiedade, depressão e estresse pós-traumático;
7. Demonstração visual de como o distanciamento físico foi posto em prática;
8. Demonstração visual do isolamento social – as pessoas em suas casas;
9. Traçado em X na cor vermelha indicando o fechamento de locais públicos – escolas, cinemas etc.;
10. Representação visual do estado físico das pessoas, complementando a modalidade verbal;
11. Setas que estabelecem relação entre o que se passa na mente do participante e o que pode gerar;
12. Tracejado em volta do participante, destacando sua presença no infográfico;

13. Posição do participante representado – cabisbaixo com a mão na cabeça (indicação de enfrentamento de problemas);
14. Utilização de *bullets*, pequenos textos que apresentam resumidamente aspectos relacionados às estruturas visuais;
15. Aspecto feliz na representação dos participantes relacionados às dicas de saúde mental;
16. Representação visual que exemplifica as informações apresentadas nos *bullets*;
17. Ausência de moldura nos *bullets* para conectá-los, atribuindo-lhes a mesma importância no infográfico.

A complementariedade entre estes elementos é que contribui para a produção do sentido global do texto e para cumprir a sua intencionalidade comunicativa.

A partir das análises dos gêneros textuais apresentadas, buscamos fundamentar a elaboração de trilha de aprendizagem de leitura e produção textual com foco na multimodalidade e em práticas pedagógicas multiletradas que descrevemos na seção seguinte.

2. Trilha de leitura e produção textual

As interfaces dos mais variados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) favorecem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de terem acesso ao material disponibilizado para estudo, os alunos aprendem na relação dialógica com os colegas, mobilizados por estratégias didáticas que podem ser realizadas de forma síncrona e assíncrona, como a utilização de fóruns de discussão, listas, *chats*, *blog*, murais interativos etc.

Figura 1 – Layouts do Padlet



Fonte: <https://pt-br.padlet.com/>

Para a construção do conhecimento em rede, a colaboração e a interação são primordiais visto que, “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo” (LÉVY, 1998, p. 96). A partir dessa assertiva, definimos o Padlet como nosso cenário virtual de aprendizagem por, além de podermos criar *layouts* diversificados e visualmente atraentes como demonstra a Figura 1, podermos elaborar estratégias pedagógicas interativas de estímulo a práticas colaborativas de leitura e produção textual, estimulando, também, a autoria, a autonomia e o protagonismo de nossos alunos.

O Padlet é um mural interativo que possibilita a seus usuários disponibilizarem diversos tipos de mídias como vídeos, animações, imagens estáticas e dinâmicas, *gifs*, *podcasts*, textos em PDF e Word, apresentações, infográficos, *links* e *hiperlinks*, mapas conceituais e mapas mentais etc. Com intencionalidade pedagógica, o Padlet favorece aos professores a elaboração de diversas estratégias pedagógicas que promovem a interatividade e a colaboração entre seus alunos como: fóruns de apresentação, de discussão, de socialização de produções; avaliação coletiva, repositório de material de pesquisa elaborado pelo professor ou resultados das pesquisas feitas e compartilhados pelos alunos.

Em nossa sequência de atividades que denominamos de trilha de leitura e produção textual, utilizamos o Padlet como cenário virtual de aprendizagem para que os alunos tenham acesso às orientações sobre as atividades de leitura e seus objetivos; aos textos, objetos de análise; aos espaços de interação e trocas de conhecimentos sobre os textos e nele registrem suas impressões sobre os temas e abordagens, sobre os elementos que contribuem para a construção do sentido global de cada texto, além de servir como espaço de apreciação e publicação dos textos produzidos colaborativamente pelos alunos ao final da trilha.

As atividades de leitura e de produção textual propostos na trilha centralizam-se no texto como prática social e discursiva; em sua orientação argumentativa – intencionalidade; nos modos semióticos de produção de sentidos nos gêneros textuais tirinha, meme e infográficos, tendo os objetivos destacados a seguir.

Objetivos de leitura:

- Reconhecer/inferir o tema.
- Aprender os sentidos globais do texto;
- Localizar informações visuais e verbais relevantes;
- Comparar informações observando a disposição espacial e saliência das informações mais importantes;
- Reconhecer a hierarquia e o papel das semioses e informações na construção de significados segundo os objetivos da leitura;
- Percepção/reconhecimento de outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos nos textos e não somente da linguagem verbal escrita;
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens (modalidades);
- Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e diagramação (enquadramento, cor, brilho, contraste, disposição no espaço textual, vetores) dos elementos imagéticos e as relações desses elementos com a modalidade verbal na construção dos sentidos e intencionalidades do texto.

Objetivos de produção textual:

- Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos;
- Planejar, produzir, revisar, editar e publicar textos multissemióticos, considerando sua adequação ao leitor, ao veículo e mídia em que o texto vai circular, ao gênero textual em questão e suas regularidades;

- Utilizar *softwares* de edição de textos para criar textos multissemióticos, explorando os recursos e efeitos disponíveis.

A aplicação da trilha envolve uma etapa dedicada à ambientação em *softwares* de edição de texto para a produção de memes como o Gera memes ou o Canva. Nessa etapa, o mediador orienta os alunos sobre como acessar, fazer o cadastro na plataforma do *software* e como utilizar seus recursos de edição.

A trilha de leitura e produção de texto possui a estrutura sequencial de atividades de: 1. Motivação – leitura compartilhada do gênero textual; 2. Leitura imersiva; 3. Socialização da leitura; 4. Ambientação na ferramenta de edição; 5. Produção textual a partir de um desafio lançado pelo mediador; 6. Socialização das produções; 7. Validação coletiva das produções e 8. Publicação no mural do Padlet.

Quanto à avaliação, é muito importante que os critérios e instrumentos de avaliação sejam explicitados com antecedência pelo professor, para os alunos conheçam os objetivos de aprendizagem, os procedimentos necessários para a realização das atividades e as atitudes que são esperadas de sua participação durante a realização das etapas da trilha. Nesse sentido, propomos a avaliação processual: os alunos serão avaliados pelo nível de engajamento nas atividades síncronas e assíncronas evidenciado pela qualidade de suas interações e de suas produções apresentadas ao longo e ao final da trilha.

Propomos dois instrumentos de avaliação: a rubrica – para avaliação da participação dos alunos no fórum de discussão construído no Padlet com os comentários e interações entre os alunos e o produto final da trilha: a produção colaborativa em duplas de memes.

Destacamos que o próprio Padlet pode ser utilizado como instrumento avaliativo porque nele ficam gravados a interpretação feita dos textos, os comentários dos colegas, as reações e interações entre os alunos, sendo possível fazer o *download* para registrar e arquivar os dados para análises posteriores.

Tendo como ponto de partida a leitura compartilhada de um meme, indicamos uma série de outros memes para que os alunos façam uma leitura imersiva do gênero, buscando identificar a relação de complementariedade entre as modalidades verbal e visual na produção do sentido global do texto: o que o verbal diz que os elementos visuais complementam e vice-versa, lembrando que

às vezes, linguagem e comunicação visual expressam o mesmo tipo de relações semânticas, embora de maneiras muito diferentes, mas há também muitos tipos de relação semântica que são mais frequentemente e mais facilmente expressas visualmente, assim como há outras que são mais frequentemente e mais facilmente expressas linguisticamente (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 199).

Daí a necessidade de atentarmos para a relação de complementariedade entre as modalidades de significação presentes em um texto para poder atribuir-lhes sentido.

2.1 Trilha de leitura e produção textual de memes

A escolha dos memes, como gênero textual da trilha, deu-se em função de sua popularidade entre os jovens que costumam “curtir”, comentar e compartilhar este gênero em suas redes sociais e através dos aplicativos WhatsApp e Telegram.

A trilha de leitura e produção textual com os memes objetiva, a partir de uma abordagem de leitura atenta às modalidades verbais e visuais presentes nos memes em sua relação de complementariedade de sentidos textuais, ampliar o “olhar leitor” dos alunos sobre a multimodalidade constitutiva do gênero.

Para a realização da trilha, selecionamos uma série de memes divulgadas em redes sociais que retratam releituras da Mona Lisa, pintura de Leonardo da Vinci, em tempos de pandemia do Corona vírus. Salientamos que a atualidade e a relevância do tema também foram postas como critérios de seleção dos referidos memes. Essa seleção também é apresentada aos alunos, com as devidas orientações para a atividade de leitura imersiva e participação no fórum de discussão sobre os memes apresentados, Figura 2, por meio da disponibilização do *link* do Padlet – <https://padlet.com/deniseoliveira12/memes>.

Figura 2 – Padlet Trilha de leitura e produção textual – Memes



Fonte: <https://padlet.com/deniseoliveira12/memes>

Socializadas as leituras dos textos disponibilizados através do Padlet (Figura 2) e firmado o caráter multimodal do gênero meme pela leitura atenta dos elementos constitutivos do sentido global dos memes lidos, seguimos para a etapa de produção textual utilizando recursos digitais de edição de textos. Nessa etapa, é importante que o professor demonstre para seu alunos como utilizar a ferramenta de edição selecionada para a produção dos memes, embora seja muito provável que muitos deles já a conheçam. Nesse caso, o professor pode selecionar “alunos monitores” para colaborarem com os colegas que não conheçam ou tenham pouca habilidade em utilizar a ferramenta, afinal, colaboração é um dos elementos chaves na produção do conhecimento.

Também é importante nessa etapa que o professor auxilie os alunos a planejar seus memes, oferecendo-lhes um roteiro que os oriente a produzir, revisar, editar e publicar suas produções: escolha do tema; personagens (participante representado) e suas características; ambientação (local representado); tipos de balões de fala; elementos tipográficos como tipo e tamanho das fontes, uso do recurso negrito e ou fonte em caixa alta; presença ou não de elementos gráficos; escolha de um título.

Após realizada as etapas de leitura compartilhada, de leitura imersiva, de socialização e *feedback* do fórum de discussão proposto no Padlet; da ambientação na ferramenta de edição de memes e da proposta de produção textual, a trilha tem seu ponto de chegada na socialização das produções dos alunos e sua publicação em um Padlet criado especificamente para este fim e divulgado para toda a comunidade escolar via grupos de WhatsApp ou outros meios de comunicação.

3. Considerações finais

A percepção de *design*, de multiletramentos – que engloba a pluralidade de linguagens e de culturas – gera uma mudança nos papéis do professor e dos alunos; favorece a aprendizagem produtiva, criativa que ultrapassa o reducionismo das práticas tradicionais.

A escola, espaço privilegiado de letramentos, não é o único lugar onde o conhecimento acontece. Reconhecer este fato é um passo importante para a implementação de uma pedagogia dos multiletramentos. Em sala de aula, é interessante que os professores: considerem as diversidades da realidade dos alunos; pensem a natureza do conhecimento e seu processo de produção; estimulem práticas de autoria e de autorreconhecimento dos alunos como mediadores e construtores de conhecimentos através de sua ação sobre o meio físico e de sua interação com o ambiente (físico e ou virtual). Mas, em sala de aula, ainda é lugar comum centrar nossas práticas de linguagem no ensino da gramática normativa, práticas que não proporcionam aos alunos a percepção de si mesmos como produtores de significados/sentidos. Não estamos aqui defendendo a extirpação da gramática ou das práticas de leitura e produção (escrita e ou oral) de textos centrados na linguagem verbal em sala de aula mas, a necessidade de outras estratégias de abordagem que possibilitem aos alunos interagir na escola com a diversidade de textos que circulam efetivamente em suas práticas sociais, objetivando contribuir para que se percebam como produtores ativos de textos multimodais – orais e escritos – mediados ou não pelos recursos digitais de produção disponíveis em rede.

Outro ponto relevante a ser destacado, sentido por nós no percurso desse trabalho, diz respeito à formação continuada dos professores em relação às tecnologias digitais disponíveis na Web para fins educacionais. É necessário que os docentes estejam imersos na cultura digital e sejam capazes de utilizar os recursos digitais disponíveis como o Padlet, o Canva, o Storyboard e tantos outros recursos de edição e divulgação/curadoria de conteúdos, para que possamos, nós mesmos, produzir conteúdo com autoria, produzir e divulgar Objetos de Aprendizagem qualificados que possam contribuir para a proposição de práticas pedagógicas efetivas, produtivas e significativas para nossos alunos. É nesse trilha, de busca constante de novos conhecimentos, que desejamos que o Objeto Digital de Aprendizagem – Trilha de leitura e produção textual: meme – apresentado neste artigo, sirva de inspiração para novas propostas de leitura da multimodalidade dos textos que efetivamente integram os saberes e fazeres do cotidiano de nossos alunos.

Referências

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152. (Estratégias de Ensino; 25)

GOULEMOT, Jean Marrie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2008. 2nd ed.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística; 2)

OLIVEIRA, Denise Claudete Bezerra de. **Práticas de letramento multimodal em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28742>. Acesso em: 19 dez. 2021.

OLIVEIRA, Denise Claudete Bezerra de. Análise de infográficos sob a ótica da Gramática do Design Visual. *In: Anais VII SEPEXLE*. Ilhéus-BA: UESC, mai. 2015. p. 111-124. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/sepexle/viisepexle/arquivos/sepexle15_artigos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. **Veredas** (UFJF. Online), v. 19, p. 209-224, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Estratégias de ensino; 51)