

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Profissional em Letras - Profletras

Vairson Cássio dos Santos

**LINGUAGEM, MULTIMODALIDADE E TECNOLOGIA:
o trabalho com *stickers* em aulas de Língua Portuguesa**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2023

Vairson Cássio dos Santos

**LINGUAGEM, MULTIMODALIDADE E TECNOLOGIA:
o trabalho com *stickers* em aulas de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras (Profletras) – da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2023

V1311 Santos, Vairson Cássio dos.
Linguagem, multimodalidade e tecnologia [manuscrito] : o trabalho com *stickers* em aulas de Língua Portuguesa / Vairson Cássio dos Santos. – 2023.
1 recurso online (171 f.: il.,color.) : pdf.
Orientador: Jairo Venício Carvalhais Oliveira.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 167-171.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Modalidade (Linguística) – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Leitura – Meios auxiliares – Teses. 6. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 7. Ciberespaço – Teses. I. Oliveira, Jairo Venício Carvalhais. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

LINGUAGEM, MULTIMODALIDADE E TECNOLOGIA: O TRABALHO COM STICKERS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

VAIRSON CÁSSIO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **12 de dezembro de 2023**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Ada Magaly Matias Brasileiro

UFOP

Prof^a. Leiva de Figueiredo Viana Leal

UFMG

Prof. Jairo Venício Carvalhais de Oliveira - Orientador

UFMG

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 13/12/2023, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 19/12/2023, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ada Magaly Matias Brasileiro, Usuária Externa**, em 20/12/2023, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2813355** e o código CRC **65BDEDC2**.

A minha **MÃE**, (agora) “in memoriam”.

*“Sinto tanto sua falta,
mas não posso tirar você do céu.”*

AGRADECIMENTOS

*“Eu já estou com o pé nessa estrada, qualquer dia a gente se vê.
Sei que nada será como antes, amanhã...”*

Por isso é que paro para agradecer a **Deus**, que me mantém com pés firmes em toda e qualquer caminhada que eu me proponha a realizar, sob sua guarda. O que seria de mim sem o Ser Maior? Por isso, dizendo à Virgem Maria das Graças, digo ao Pai: *“totus tuus ego sum.”*

Aos meus pais, **Gentil e Alaíde**, que me permitiram sempre ser quem sou e buscar ser mais a cada novo início de trajetória. “Papai” e “Mamãe”, que nomes lindos são os seus.

A toda a minha família, mais especificamente minhas irmãs **Vanilda e Vânia**: a primeira, por estar atenta aos meus momentos, todos, como uma “irmã”; e a segunda, por cuidar de quem cuidou de nós, nossa mãe, permitindo que meu coração se acalmasse para estudar e produzir mais conhecimento e aguentar minhas ausências e meus distanciamentos, tão necessários para me aproximar do meu objetivo.

Aos **colegas e alunos da Escola Municipal Santos Dumont**, local onde primeiro me tornei professor efetivo, o que me garantiu a entrada e permanência no Profletras, e da **Escola Estadual Laura das Chagas Ferreira**, “loci” de pensamentos que permeiam esta pesquisa.

Aos amigos Analistas da 1ª Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, especialmente **Norma, Marina, Simone, Geralda, Berenice, Renata, Gustavo, Luciana e Josiane** (minha mentora e cuidadora “psicossocioemocional”, hahaha...), que escutaram meus lamentos, barraram minhas tentativas de desistência e alavancaram minha autoestima e minha força para chegar ao final.

Aos meus amigos de casa, **Luca e Renan**, que aceitaram minhas displicências em nome da produção da pesquisa.

A **todas e todos da turma 7 do Profletras UFMG**, professores e colegas, pelas tardes de conhecimentos compartilhados e de discussões acaloradas, especialmente às “lindeusas” e ao “lindeuso” do Grupo “O Grande Encontro”: vocês me inspiram muito, tanto que não consigo dizer exatamente, só pensar com eterna gratidão a respeito.

Ao meu orientador **Jairo**, com quem renovei a amizade, que se colocou de coração aberto e compreensão sem limites quanto ao “meu mau” tempo, ao “meu” processo malfeito e ao “meu” mau jeito de chegar, entregar, continuar, buscar, reclamar, mas... agradecer imensamente, mesmo no silêncio. Só sou um pouco maior hoje porque você me conduziu maravilhosamente bem em toda a sua grandeza, amigo Professor Doutor!

"A tecnologia é só uma ferramenta. No que se refere a motivar as crianças e conseguir que trabalhem juntas, um professor é um recurso mais importante."

Bill Gates, empresário e fundador da Microsoft.

RESUMO

Na atualidade, as interações sociais são marcadas por múltiplas linguagens e por novas tecnologias. É neste contexto que surgiram os “stickers”, figuras e imagens eletrônicas amplamente utilizadas nas trocas comunicativas contemporâneas no ciberespaço (redes sociais e aplicativos para mensagens). Assim, levando em consideração tais apontamentos, este trabalho busca apresentar uma pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFMG (ProfLetras), que contempla, em sua elaboração, o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à escrita por meio do trabalho com “stickers” em aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica. Metodologicamente, a pesquisa configura-se como um trabalho de natureza qualitativa e de caráter propositivo para a sala de aula, contemplando diferentes etapas que envolvem a seleção, a sistematização e a análise de “stickers”, com vistas ao entendimento dessa prática de linguagem dentro e fora do ambiente escolar. Em outros termos, após a seleção do “corpus” de investigação, a pesquisa buscou analisar as dimensões ensináveis desse recurso multissemiótico, com foco nos processos interacionais e intertextuais que caracterizam a sua constituição e o seu funcionamento em diferentes situações de uso da linguagem, levando em consideração uma proposta de ensino de Língua Portuguesa pautada na multimodalidade e nos novos elementos de composição textual que circulam em ambientes digitais, neste ciberespaço. Os fundamentos teóricos e metodológicos da investigação ancoram-se nos estudos desenvolvidos por Fisher (2009), Higounet (2003), Lyons (2011), Marcuschi (2011), Kerbrat-Orecchioni (2006), Bakhtin (2006; 2012), Fiorin (1998; 2006), Ribeiro (2009; 2016), Rojo (2009; 2012), Carmelino e Kogawa (2020), Kress (1998), Soares (2011), Koch (2006), Gabriel (2013), Lopes e Nunes (2020), Dolz; Noverraz e Schneuwli (2004) além de outros trabalhos que, em alguma medida, dialogam com esse assunto. Tendo em vista o exposto, considera-se importante a verificação da sociocomunicação e da multimodalidade tratadas com e por esses elementos de comunicação, com ênfase em seus processos de produção, uso e difusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Linguagem. Multimodalidade. Ciberespaço. *Stickers*.

ABSTRACT

Nowadays, social interactions are marked by multiple languages and new technologies. It is in this context that "stickers", electronic figures and images widely used in contemporary communicative exchanges in cyberspace (social networks and messaging applications), have emerged. Thus, taking these points into consideration, this paper seeks to present a research, developed in the scope of the Professional Master's Degree in Languages at UFMG (ProfLetras), which contemplates, in its elaboration, the development of competencies related to reading and writing through the work with stickers in Portuguese Language classes in basic education. Methodologically, the research is of a qualitative nature and of a propositional nature for the classroom, contemplating different stages that involve the selection, systematization, and analysis of stickers, with a view to understanding this language practice inside and outside the school environment. In other words, after the selection of the "corpus" of investigation, the research will seek to analyze the teachable dimensions of this multisemiotic resource, focusing on the interacy and intertextual processes that characterize its constitution and functioning in different situations of language use, taking into consideration a proposal for the teaching of Portuguese Language based on multimodality and on the new textual elements that circulate in digital environments, in this cyberspace. The theoretical and methodological foundations of the research are anchored in the studies developed by Fisher (2009), Higounet (2003), Lyons (2011), Marcuschi (2011), Kerbrat-Orecchioni (2006), Bakhtin (2006; 2012), Fiorin (1998; 2006), Ribeiro (2009; 2016), Rojo (2009; 2012), Carmelino e Kogawa (2020), Kress (1998), Soares (2011), Koch (2006), Gabriel (2013), Lopes e Nunes (2020), Dolz; Noverraz e Schneuwli (2004), as well as other works that, to some extent, dialogue with this subject. In view of the above, it is considered important to verify the social communication and multimodality treated with and by these communication elements, with emphasis on their production, use and dissemination processes.

KEY WORDS: Basic education. Language. Multimodality. Cyberspace. Stickers.

RESUMEN

En la actualidad, las interacciones sociales son marcadas por múltiples lenguajes y por nuevas tecnologías. Es en este contexto que surgieron los “*stickers*”, figuras electrónicas e imágenes para aplicativos, ampliamente utilizados en los cambios comunicativos contemporáneos en el ciberespacio (redes sociales y aplicativos para mensajes). Así, teniendo en cuenta tales apuntes, este trabajo busca presentar una investigación, en el ámbito del Mestrado Profissional en Letras de UFMG (Profletras), que contempla, en su elaboración, el desarrollo de capacidades relativas a la lectura y a la escritura por medio del trabajo con “*stickers*” en clases de Lengua Portuguesa de la Educación Básica. Metodológicamente, la investigación se hace como un trabajo de naturaleza cualitativa y de carácter propositivo para el aula, contemplando diferentes etapas que envuelven la selección, la sistematización y el análisis de “*stickers*”, buscando a la comprensión de esa práctica de lenguaje dentro y fuera del ambiente escolar. En otras palabras, tras la selección del “*corpus*” de búsqueda, la investigación tiene como objetivo analizar las dimensiones enseñables de ese recurso multisemiótico, direccionadas a los procesos, interacionales y intertextuales que caracterizan su constitución y su funcionamiento en diferentes momentos de uso del lenguaje, teniendo en cuenta una propuesta de enseñanza de Lengua Portuguesa basada en la multimodalidad y en los nuevos elementos de composición textual que circulan en ambientes digitales, en este ciberespacio. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación se anclan en los estudios desarrollados por Fisher (2009), Higounet (2003), Lyons (2011), Marcuschi (2011), Kerbrat-Orecchioni (2006), Bakhtin (2006; 2012), Fiorin (1998; 2006), Ribeiro (2009; 2016), Rojo (2009; 2012), Carmelino e Kogawa (2020), Kress (1998), Soares (2011), Koch (2006), Gabriel (2013), Lopes e Nunes (2020), Dolz; Noverraz e Schneuli (2004) además de otros trabajos que, de alguna manera, dialogan con ese asunto. Considerando lo que fue expuesto, se piensa importante la verificación de la sociocomunicación y de la multimodalidad tratadas con y por esos elementos de comunicación, con énfasis en sus procesos de producción, uso y difusión.

PALABRAS-CLAVE: Educación Básica. Lenguaje. Multimodalidad. Ciberespacio. *Stickers*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Placa com escrita cuneiforme suméria, de 2100 a.C., usada para o registro contábil dos templos	28
Figura 2 - Papiro egípcio, parte do livro dos Mortos, datado de c. 1375 a.C., colocado numa câmara de sepultamento	29
Figura 3 - Modelo de transformação dos hieróglifos	30
Figura 4 - Fragmentos de papiro com partes da narrativa Odisseia de Homero, c. 285-250 a.C. (material encontrado no Egito)	32
Figura 5 - Exemplar da Torá, do fim do século XII e início do século XIII (material encontrado na Itália)	33
Figura 6 - Interação entre dois amigos I	72
Figura 7 - Interação entre dois amigos II	75
Figura 8 - Interação entre dois amigos III	77
Figura 9 - Interação entre cliente e vendedor, com certo laço de amizade	81
Figura 10 - Interação entre amigos sobre ação ruim de um deles	83
Figura 11 - <i>Stickers</i> com linguagem verbal e dimensão intertextual	104
Figura 12 - <i>Stickers</i> com linguagem não verbal e dimensão intertextual	110
Figura 13 - <i>Stickers</i> com linguagem verbo-visual (híbrida) e dimensão intertextual	116
Figura 14 - Esquema de sequência didática	125
Figura 15 - Esquema adaptado de sequência didática	127
Figura 16 - Proposta de Sequência Didática para o trabalho com <i>stickers</i> em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica	128

LISTA DE SIGLAS

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

SD – Sequência Didática

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TDIC – Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	14
1.1 Objetivo geral	20
1.2 Objetivos específicos	20
2 COMUNICAÇÃO HUMANA, NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
2.1 A escrita em história: da Antiguidade às atuais tecnologias – das letras aos <i>stickers</i>	26
2.1.1 A escrita mais antiga	27
2.1.2 Escrita do jeito egípcio	29
2.1.3 E, então, a contribuição grega: o alfabeto	33
2.1.4 E, agora, o digital: chegamos à comunicação por <i>stickers</i>	35
2.2 Letramento, multiletramentos e letramento digital	38
2.3 Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade	46
3 A DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM	51
3.1 A linguagem e o fenômeno da interação verbal	57
3.2 Interação e os conceitos de polidez e impolidez na linguagem	62
3.2.1 Cortesia e atos de fala: as ideias de Catherine Kerbrat-Orecchioni	65
3.2.2 A importância do contexto situacional e das práticas discursivas na dimensão interacional da linguagem: contribuições de Luiz Antônio Marcuschi	66
3.2.3 A linguagem como ação social: explorando as ideias de Marcel Burger	68
3.3 O uso de <i>stickers</i> nas interações digitais: exemplos e análises	69
4 A DIMENSÃO INTERTEXTUAL DA LINGUAGEM	91
4.1 A linguagem e o fenômeno do dialogismo	92
4.2 A intertextualidade: concepção teórica e formas de materialização	95
4.2.1 Concepção teórica da intertextualidade	95
4.2.2 As várias e diversas formas de materialização da intertextualidade	100
4.3 O uso de <i>stickers</i> e a intertextualidade: exemplos e análises	103

5	METODOLOGIA E PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	123
5.1	Aspectos teóricos da sequência didática	124
5.2	Sequência didática	128
5.2.1	Apresentação da situação	128
5.2.2	Módulo 01 - A escrita: da Antiguidade às tecnologias atuais	137
5.2.3	Módulo 02 - A comunicação por meio de <i>stickers</i>	145
5.2.4	Módulo 03 - A dimensão interacional dos <i>stickers</i>	156
5.2.5	Módulo 04 - A dimensão intertextual dos <i>stickers</i>	159
5.2.6	Produção Final: <i>Stickers</i> na prática	161
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	167

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O acesso à internet é tido, atualmente, como um direito universal, declarado pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 2011 (G1, 2023), tornando-se, portanto, um direito fundamental do ser humano. Isso ocorre devido ao fato de as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) já estarem inseridas na vida de quase todos os indivíduos, mesmo que eles não as acessem totalmente, mas ao menos já se deram conta da existência e da necessidade de uso que surgem a partir delas. O uso dos recursos tecnológicos e da internet nos mostrou não se tratar apenas de uma opção de consumo ou de lazer, mas uma necessidade real.

Mas, antes de existir a internet, ou a informática, ou a comunicação com a informática e pela internet, existe o homem, a comunicação que realiza: a comunicação humana. É por isso que, antes de tratar do que se propõe nesta pesquisa, preciso apresentar este homem que a realiza: sou Vairson Cassio dos Santos, professor de Língua Espanhola por mais de 20 anos, Professor de Língua Portuguesa - informalmente aos colegas e amigos desde a infância e formalmente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais - há mais de 6 anos. E revisor de texto por dedicação às normas (e à adequação a elas) que se fazem necessárias no processo de escrita e produção de conhecimento em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola. Mas, como de costume na vida e vivência de um professor, meu processo de aprender para ensinar começou bem antes, há mais de 40 anos... de estudo contínuo e de vida em busca de mais: conhecimento, experiência, desejos, perdas, ganhos, frustrações, felicidades na educação.

Filho de Alaíde de Paula dos Santos e Gentil Estevão dos Santos. Tenho oito irmãos vivos, uma irmã falecida. Convivi com meus avós maternos, mas não conheci nem de vista os paternos. Vivi em uma comunidade quilombola (agora assim reconhecida documental, tradicional e oficialmente). Católico Apostólico Romano (isso é muito importante em minha vida de educador). Para sempre “buscante”. Na igreja comecei minha educação, aos dois anos, quando, vestido como um “miniadulto”, imitava a posição de “reza” de minha mãe. De joelhos e mãozinhas postas clamando por Deus aos céus.

E a escola de Deus me fez desejar a escola do saber. A escola formal. Fui enfrentar a novidade do conhecimento aos cinco anos. Minha irmã caçula, que veio depois de mim no seio familiar, estava comigo na escola – embora não fosse seu tempo, ainda. E eu tinha que dar exemplo, tinha que cuidar daquela irmãzinha, nem que fosse cuidando de mim. E eu já fazia a minha parte. Era um bom menino, um bom estudante, um garoto do bem. E crescia, e crescia,

e crescia. E coisas lindas eu fazia. Estar com os iguais não me satisfazia. Queria mais. Queri outros meios. Outros pares. Cinco anos e me destacava no meio escolar. *“Eu fui à escola. A gincana estava linda. O seu filho estava lindo e no meio dos professores. Cantando com a professora. Ele vai longe.”* (Falou uma vizinha à minha mãe, quando de uma gincana escolar da qual participei decisivamente, pois a música cantada por mim e minha professora desempatou a competição, levando minha equipe à vitória.) Contaram para minha mãe. Ela não me viu, mas sabia. Sabia que seu filho estava no caminho certo. Que ele tinha futuro, que a educação valia a pena, e era aquela educação que ela garantia.

Mais idade. Seis, sete, oito anos... Nove anos... Nova escola... Nova escolha... Novos passos. Caminhos novos. A família estava cada vez mais junta, mais família. Dez, onze, doze anos... A escola da vida se alia à escola do saber. Sou da escola de Deus, sou catequista, sou “ensinante”. Treze, quatorze anos. E eu gostava de estudar, eu deveria estudar, eu precisava estudar, todos sabiam que eu deveria estudar. E eu sabia que deveria estudar. E a diretora dizia que eu deveria estudar. E os professores diziam que o meu futuro era estudar. E a professora de Português dizia que eu deveria estudar, porque eu deveria ensinar. *“Você vai ser professor!”*

Quinze, dezesseis, dezessete anos. Eu estava a um passo de ser professor. Eu fazia Magistério, eu estudava Magistério, eu pensava no Magistério, eu discutia o Magistério. Eu ensaiava o Magistério. Também queria ser sacerdote. Eu também já fazia Sacerdócio, eu estudava o Sacerdócio, eu pensava no Sacerdócio, eu discutia o Sacerdócio. Eu respirava o Sacerdócio. Então decidi: fui ser sacerdote.

Dezoito anos... Dezenove... Vinte anos. O sonho do sacerdócio foi interrompido. Sofri muito, fiquei depressivo. Quase morri sem comer, sem dormir, sem sorrir. Mas o sonho da educação nunca me deixou, nunca me abandonou... eu nunca o deixei. Fui buscar a formação acadêmica. A Universidade era meu lugar. Eu deveria continuar estudando. Eu devo continuar estudando. Eu já era professor, e ensinava o espanhol que aprendi no Seminário.

Comecei a lecionar antes mesmo de concluir qualquer curso superior, antes da formação acadêmica concluída. Em 2001 comecei a dar aulas de Espanhol em uma escola de idiomas, depois outra... depois outra. Por causa do bom desempenho, fui convidado a dar aulas de Espanhol também em uma escola privada de Educação Básica. Este ano marcou minha primeira tentativa de entrada na Universidade, no curso de Letras (Português-Inglês). Entrei, cursei alguns meses, mas a frustração me tirou de lá. Parei de estudar, continuei lecionando.

Em 2004 ingressei novamente na Universidade, no curso de Letras (Português-Espanhol). Pausa novamente. Em 2006 retomei os estudos universitários em duas frentes: curso de Letras (Português-Espanhol) no Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH) e curso

de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Não concluí. Nova pausa. Mas em 2015 retomei o curso de Letras na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas e concluí o curso de Bacharelado em Revisão de Texto (em 2016) e o de Licenciatura em Português-Espanhol (em 2017).

Atuando na rede pública estadual de educação, sou professor da Educação Básica desde 2015, contratado, sofrendo as ações da instabilidade, mas tentando oferecer o melhor de mim como profissional, em prol do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com os quais tive contato. Desde 2018, nomeado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e 2022, nomeado na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais como professor de Língua Portuguesa, meu engajamento e minhas responsabilidades como professor apenas aumentaram: a estabilidade profissional trouxe junto um senso, uma necessidade interna de dedicar-me ainda mais no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos. Tanto que, por causa disso, busquei me especializar no assunto e, por isso, me especializei: em Revisão de Textos; em Orientação Educacional e Supervisão Escolar; em Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino Presencial, Híbrido e à Distância; e em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação.

E os novos desafios da Educação Básica na contemporaneidade mais os desafios do ensino de Língua Portuguesa me trouxeram até o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, de modo mais particular todas as novidades que cercam e se mostram necessárias neste âmbito após o período de pandemia de COVID-19, que afastou fisicamente todas as pessoas, não sendo diferente aquelas envolvidas no processo educativo e, ainda, trouxe - ou intensificou - novas formas, novas ferramentas ao processo de produção e aquisição de conhecimento. Por isso é importante pensar nas TICs para o ensino de Língua Portuguesa como aliadas.

Fala-se muito das TICs no ambiente escolar, contudo, na realidade da educação básica brasileira, no que tange ao uso delas no processo de educação, pouco se pensou em como se dá isso na prática, mais especificamente quando se tem como centro da atenção o processo de comunicação dos indivíduos, totalmente modificado, uma vez que novos gêneros textuais (os chamados gêneros digitais, especialmente) são abordados ainda de maneira precária, mesmo com toda a oferta de cursos superiores de graduação e especialização ligados à temática, principalmente para os profissionais da Educação. Pierre Lévy foi um dos precursores a reconhecer os benefícios inerentes a esses novos espaços educacionais e culturais:

considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros

ligados à interatividade. O computador é, portanto, antes de tudo, um operador de potencialização da informação (LÉVY, 1996, p. 41).

No entanto, ensinar a escrever, ler, interpretar, comunicar-se de maneira completa, inferindo o sentido dos textos, da linguagem com a qual têm e terão contato os indivíduos, tendo em vista os novos meios de comunicação, torna-se um desafio cada vez maior aos docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica. Estamos tratando da multimodalidade. A leitura e a escrita passaram também a se apresentar de maneira multimodal, inserida, enfim, em uma mixagem de linguagens e recursos visuais. Passaram, então, a se firmar em um novo estilo de comunicação. Mas, não se tem um trabalho efetivo, ainda, com o viés da multimodalidade que se apresenta na comunicação (escrita, leitura e produção de sentido) a partir do uso das novas tecnologias no dia a dia de docentes e discentes da Educação Básica, sem contar que, nesse ambiente de leitura, escrita e tecnologia digital, marcado pelo ciberespaço, a internet trouxe reconfigurações ao processo. Tanto que Ribeiro (2016) nos faz ver que há muitos estudos acadêmicos sérios que apresentam um quadro inquietante quanto às aulas de Língua Portuguesa, quando o tema é ultrapassar os textos tradicionalmente indicados. Para a autora, isso é ruim, demonstrando um quadro desproporcional:

A maior parte das atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não abordam questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. Isso não parece um tanto desalinhado em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos? (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Então, essa multimodalidade precisa ser estudada, compreendida, apreendida pelos docentes para que também o seja para os discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

Quando pensamos, portanto, nas novas formas de comunicação em que estamos inseridos – na escola e fora dela –, percebemos que estudar a multimodalidade que as envolve leva a reflexões acerca de questões que devem ser consideradas como fundamentais, como a relação existente entre imagem e texto, como se dá o processo de produção de textos multimodais, e – muito significativamente – como se dá o processo de produção de sentido que se apresenta com a representação dos textos inseridos nesta área. Pensando nisso, deve-se considerar o panorama cada vez mais constante, presente e rápido da evolução tecnológica e a dependência dela até para as situações mais simples do cotidiano da vida como um ponto alto da promoção de textos multimodais com os quais os indivíduos têm e terão contato, rotineiro e

cada vez maior, em suas ações sociais mais corriqueiras, considerando as mudanças já trazidas à tona.

É nesta toada que vemos que a evolução tecnológica penetrou todos os campos, transformando utensílios domésticos em verdadeiros computadores interligados, tomando conta de praticamente todos os aparelhos de comunicação e, conseqüentemente, os celulares que, antes, usados apenas para ligações telefônicas, agora – transmutados em *smartphones*, verdadeiras máquinas móveis com sistemas operacionais próprios, além de reprodutores de mídias portáteis e móveis –, se constituem como ferramentas de subsistência, sem as quais não vivemos tranquilamente, já que dependemos deles para quase todas as situações da vida contemporânea. E não há prática que demande mais capacitação multimodal e de domínio dos chamados novos gêneros textuais que a comunicação a ser utilizada nos/com os diversos recursos tecnológicos que se nos apresentam nos *smartphones*, principalmente nos aplicativos e nas redes sociais de comunicação instantânea, por exemplo, WhatsApp, Facebook, Instagram, Telegram, tão difundidos no Brasil, por causa da hiperconexão que provocam, inclusive no ambiente escolar e, neles, durante o processo de ensino-aprendizagem de escrita, leitura... de comunicação, aprendido e apreendido nas aulas de Língua Portuguesa. Gabriel (2013, p. 19), no contexto educacional, também salienta que “a hiperconexão por meio das redes sociais e a internet não apenas modifica o processo de aquisição de conteúdos/informação por meio do professor [...], catalisa processos de aprendizado fora da sala de aula”.

Por isso é importante perceber e verificar a prática da comunicação e, nela, o uso que se faz dos textos que vêm como novos gêneros textuais (gêneros digitais), multissemióticos, cada vez mais “verbo-visuais”. Este cenário, que surge como um ambiente de recriação e redescobertas de gêneros textuais, vem ao encontro da transmutação de gêneros evidenciada por Bakhtin.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2006, p. 158)

Nada melhor e mais apropriado que as aulas de Língua Portuguesa para que esses novos textos, e no recorte desta pesquisa os *stickers* (figurinhas), as figuras eletrônicas e imagens muito difundidas com o uso dos aplicativos de comunicação digital no ciberespaço em que são utilizados (com toda a carga de produção de sentido que emana delas), sejam selecionados, compreendidos, analisados, verificados, vistos e revistos, a fim de que seu uso e difusão seja

ainda mais proveitoso.

Estamos diante, contemporaneamente, de uma geração que, ao contrário de muitos de nós professores, nasceu depois da internet, ou seja, já nasceu imersa neste novo cotidiano que envolve o processo de ensino-aprendizagem e, nele, o processo de leitura, escrita, letramento e comunicação. Apresenta-se a nós, então, uma geração que teve totalmente modificada a forma como acessa o conhecimento e o processo de leitura e escrita (de uso da língua e da linguagem), portanto, o processo de comunicação na escola e fora dela, no espaço real e no ciberespaço, criado, recriado, vivido e transformado muito rapidamente.

Os estudantes de hoje em dia estão, cada vez mais, mergulhados e mergulhando no texto, na leitura e na comunicação de maneiras que simplesmente não nos era possível imaginar há uma década, duas ou mais. Eles “navegam” em um mundo novo, um novo modelo de espaço de comunicação em que o material de leitura impressa e digital se junta de forma paralela. A comunicação, principalmente a escolar, que era apenas oral ou escrita, passou a ser digital, e por isso, muito mais dinâmica e imagética, visual, sonora e, por isso, multimodal e multissemiótica, e com a presença de novos gêneros textuais (e discursivos). Um dos trabalhos mais claros propostos a nós, educadores na atualidade – principalmente professores de Língua Portuguesa – é preparar o aluno da Educação Básica para essa realidade, do/no espaço real e virtual, junto e ao mesmo tempo, agora, instantaneamente. Até porque

As principais características do ciberespaço com a introdução da Web 2.0 são a interatividade e sociabilidade, além do compartilhamento de informações e a construção colaborativa de conhecimento. Nesse sentido, as mídias sociais [...] oferecem diversas ferramentas que permitem a exploração dessas características dentro do campo educacional. (RABELLO; HAGUENAUER, 2011, p.26)

É neste contexto que aparecem os *stickers*, as figuras eletrônicas e imagens para aplicativos, muito usadas na/para a comunicação entre os indivíduos em toda a sociedade, incluindo obviamente os estudantes da Educação Básica (quando não se mostram como a forma quase exclusiva de/para comunicação entre esses indivíduos), fundamentalmente nos aplicativos de comunicação digital e remota, de uso constante, contínuo e massivo na vida escolar contemporânea. O uso da tecnologia pede um novo olhar dos educadores, especialmente dos docentes de Língua Portuguesa, por terem de lidar, e ensinar a lidar, diretamente com a multimodalidade (e a multissemiose), que precisam conciliar esses avanços com os conteúdos trabalhados em sala de aula, pensando no cotidiano da leitura, da escrita, da comunicação, e na capacidade de produção de sentido que se faz necessária a partir dela na escola e na vida dos envolvidos. Até porque as ferramentas digitais muito têm a contribuir para o

ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e as contribuições presentes na constituição dos textos por meio dos quais os estudantes se informam e se comunicam, já que esses mesmos estudantes assumem vivências colaborativas que consentem práticas de linguagem ativadas por novos dispositivos, novas tecnologias e novas interfaces vinculadas às TICs. Os discentes já chegam à Escola, portanto à Educação Básica tendo experiências com as tecnologias, porém, é indispensável construir significados (práticas de letramento) para melhor oportunizar e desempenhar a formação de alunos – escritores e leitores autônomos.

No contexto que se apresenta esta pesquisa, a saber, análise de *corpus* real e proposição de atividades em que sejam apresentados, interpretados e categorizados os *stickers*, então, é que se busca responder a um importante questionamento: *Como explorar as capacidades de produção de sentido dos stickers em práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa?*

1.1 Objetivo geral:

Para responder a esses questionamentos é que se pretende, nesta investigação, como objetivo geral: analisar a constituição e o funcionamento de *stickers* em aplicativos de mensagens e comunicação multimodal no contexto sociointeracional brasileiro, com vistas à exploração de suas capacidades de produção de sentido em práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

1.2 Objetivos específicos:

Tem-se, como objetivos específicos desdobrados desse objetivo geral:

- I. Selecionar, categorizar e analisar *stickers* adequados à pesquisa proposta.
- II. Investigar a dimensão interacional de *stickers* em seus contextos de aplicação e uso na prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e seu impacto no funcionamento fora do ambiente escolar.
- III. Investigar a dimensão intertextual de *stickers*, com vistas ao uso dessa prática de linguagem em ambiente escolar, principalmente no ensino de Língua Portuguesa.

- IV. Identificar, na perspectiva da multimodalidade e do multiletramento, os elementos da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual e a maneira como se articulam para/na produção de sentidos.
- V. Organizar e propor Sequência Didática para aprimoramento das habilidades de produção, leitura, análise, reflexão e interpretação de diferentes *stickers* em uso no aplicativo de mensagens WhatsApp, de acordo com os novos gêneros discursivos como são caracterizados.
- VI. Verificar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, desenvolvendo o letramento digital.
- VII. Oportunizar novas possibilidades de aprendizagem de leitura, produção e interpretação de texto em Língua Portuguesa, tornando os conteúdos da disciplina ainda mais próximos da realidade dos alunos, por meio de proposição de atividades envolvendo *stickers* de WhatsApp.

Portanto, esta pesquisa – teórico-analítica – buscou analisar as dimensões interacional e intertextual desses recursos multissemióticos que são os *stickers*, tendo caracterizados a sua constituição e o seu funcionamento em práticas de uso da linguagem. Além disso, o presente trabalho também propõe uma Sequência Didática direcionada ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na contemporaneidade, levando em consideração a multimodalidade e os novos letramentos. Logo, além da INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA, esta investigação se divide em seis grandes momentos.

O capítulo sobre NOVAS TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E MULTIMODALIDADE traz uma revisão de literatura e se dividirá em 3 subcapítulos: o subcapítulo 1: apresentando os estudos sobre a história da escrita – surgimento das formas de comunicação (visual e escrita) ao longo dos tempos quanto à vida em sociedade – , principalmente envolvendo a imagem que a afetou (afeta), desde a Antiguidade chegando à contemporaneidade, com as tecnologias atuais, baseando-se nos estudos de Fisher (2009), Higounet (2003) e Lyons (2011); o subcapítulo 2: tratando da noção de letramento e letramentos, a partir do que é apresentado por Magda Soares, Ana Elisa Ribeiro e Karla Coscarelli e outros autores; e o subcapítulo 3: uma abordagem acerca do ensino de Língua Portuguesa nos tempos atuais, fundamentando-se principalmente nas legislações que orientam esse processo.

O capítulo seguinte passa pela DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM

(buscando entender sua multimodalidade), pensando nas possíveis interações concretas que se dão pelas trocas de mensagens no aplicativo de comunicação virtual e de mensagens WhatsApp (focando os *stickers*), contando com os estudos, principalmente de Kerbrat-Orecchioni (2006), Marcuschi (2011) e Marcel Burger (1997). Também poderemos ver a teoria de Bakhtin (2006, 2012), que pensa todo o aspecto da linguagem como fenômeno interacional e social, tudo isso associado ao uso das figurinhas.

Já o capítulo apresentado em seguida explora a DIMENSÃO INTERTEXTUAL DA LINGUAGEM, amparado nas pesquisas e nos estudos acerca do dialogismo desenvolvidos por Bakhtin (2006; 2012) e Fiorin (2006), além do que nos apresentam, sobre os tipos de intertextualidade, Carmelino e Kogawa (2020), além de outros trabalhos que dialogam com esse assunto de alguma forma, sempre em relação aos *stickers* e o uso deles no processo de comunicação.

O capítulo relacionado à METODOLOGIA E PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA apresenta uma proposição de atividades envolvendo os *stickers* e seu uso no processo interativo e multimodal da linguagem na contemporaneidade, que poderá ser utilizado em ambiente escolar, para ser inserido no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com a participação de docentes e discentes para se concretizar de forma autêntica e crítica as questões teóricas apresentadas neste trabalho.

Então, além de estudar e garantir reflexões sobre letramento, especialmente em seu viés digital, tem-se em mente que aprender a língua e seu uso vai além de ensinar e aprender palavras, senão seus significados, somados a tantas outras modalidades, bem como os modos de entender e interpretar sua contribuição para e na realidade, no espaço real e no ciberespaço que agora se apresenta a partir do viés multissemiótico da interação dialógica atual.

2 COMUNICAÇÃO HUMANA, NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A tecnologia chegou para provocar mudanças em praticamente todas as dimensões da vida contemporânea, e isso inclui o mundo da educação. Ela veio para colaborar e encantar os indivíduos envolvidos em todo o processo de ensino-aprendizagem, para promover a produção do conhecimento de forma diferente do que se tinha até o momento e sendo mais envolvente, para estimular e possibilitar novas formas de ensinar e aprender. Veio para tornar-se essencial e desafiar os docentes, para inovar os métodos de ensino, encantando e possibilitando muitas estratégias positivas na interação entre aluno, professor e conhecimento, para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem, como nos ensina Martha Gabriel (2013).

Até porque vivemos um momento de transformação na sociedade e não é diferente em relação ao momento da educação formal, em que a tecnologia foi ganhando espaço e revolucionando a forma como o conhecimento é produzido, com uma nova linguagem de conteúdos e muitas visões diferentes para educar através do espaço – e de um ciberespaço – e da utilização das ferramentas virtuais presentes na vida do professor e do aluno. E, assim, há um “re-encantamento”, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade, do familiar ao educacional; do econômico ao político. Percebemos que os valores estão mudando e o espaço (físico ou não) em que eles se dão (acontecem) também se transforma e numa velocidade inimaginável, dada a velocidade dos meios de comunicação e da comunicação propriamente dita.

Então, a tecnologia pode ser uma ferramenta para resolver problemas e pode ser preponderante no método de ensinar, auxiliando no processo da educação, incluindo a linguagem. Ela colabora significativamente no desenvolvimento da aprendizagem e contribui para que o professor possa adaptar novos formatos de ensino. Está em constante evolução e tem o objetivo de estimular e ampliar os caminhos para a troca de informações no contexto educacional, até porque essa tecnologia supera em muito o processo de “transmissão” conteudista de conhecimento: prende mais a atenção de um estudante as mensagens que recebe instantaneamente e de modo mais dinâmico pelo *smartphone* do que a “falação” do professor.

Uma das vantagens da tecnologia para a educação é o acesso ao conteúdo de forma virtual, a qualquer tempo e de qualquer lugar, inclusive durante o momento de aula, além da interação entre professor e aluno para a troca de experiências e conhecimentos, contribuindo assim para motivar o aprendiz, principalmente a partir das mudanças ocorridas em relação

à linguagem utilizada, que se faz totalmente diferente do que se tinha antes.

Logo, a tecnologia digital veio trazer avanços, abrir caminhos e provocar mudanças na educação presencial e a distância, no espaço real e virtual. Não precisamos mais estar sempre juntos para resolver alguns problemas, basta sabermos conduzir a aprendizagem e podemos fazer isso virtualmente, pois assim se tem facilitada essa comunicação. Existe um conjunto de recursos tecnológicos que vem se tornando popular por ser de fácil acesso e gratuito, facilitando e tornando interessante o ensinar e o aprender na escola ou em outros espaços e tempo, no ciberespaço, inclusive sem a necessidade de uma presença física de mestre e aprendiz(es). Com certeza essas ferramentas educacionais bem utilizadas enquanto práticas pedagógicas podem melhorar de maneira positiva o aprendizado porque elas trazem à tona ambientes virtuais motivadores, com diversos recursos para facilitar a compreensão e o posicionamento do aluno em relação ao conteúdo que aprende/aprende. Atenção, porém, deve ser dada ao digital, principalmente na educação. Gabriel (2013, p. 12-13) já nos alerta:

Assim, da mesma forma que aconteceu com as revoluções tecnológicas anteriores, hoje ainda existe um encantamento pelo digital, como se fosse mágica. A procura por cursos, palestras e livros sobre o digital são enormes. No entanto, estamos passando para a fase seguinte, que é entender como usar todo esse aparato digital para vivermos melhor, produzirmos mais, nos relacionarmos de forma mais interessante e eficiente e como aprender e educar de forma mais adequada. As possibilidades são muitas, mas os desafios também. [...] As novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas – as regras intrínsecas de como as coisas deveriam ser –, e é de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossas vidas cotidianas

Independentemente do lugar em que se esteja, portanto, a tecnologia pode nos conectar às bibliotecas, ao mundo virtual de pesquisas, aos colegas de sala, ao professor e a inúmeros recursos da educação sem sair de casa. O celular, o *tablet* e o *notebook/laptop*, antes artigos de luxo e usados por poucos indivíduos, passam a nos acompanhar para que continuemos nos conectando com o mundo da educação, mesmo distante da sala de aula em modo presencial. Para isso, o professor precisa trabalhar com novos olhares e experimentar novos métodos para reforçar o aprendizado – sim, reforçar, já que não mais necessariamente é ele quem garante o aprendizado. É importante que as ferramentas digitais sejam “dominadas”, para a busca da informação significativa do conhecimento, e que o professor seja mediador e articulador dessa linguagem virtual de aprendizado ativo; que ele seja cada vez mais criativo e menos convencional, transformando e inovando verdadeiramente o ensino-aprendizagem. Sobre isso,

nos adverte Gabriel (2013, p. 13):

No entanto, [...] ainda existe uma confusão muito grande quando são abordadas as questões relacionadas à tecnologia na educação. O foco geralmente é em inclusão digital, quais sistemas e equipamentos disponibilizar, e assim por diante. No entanto, não adianta em nada discutir ferramentas antes de capacitar o seu uso. [...] o principal investimento deve ser feito em pessoas para capacitá-las e educá-las para esse cenário. Um dos grandes problemas atuais no mercado e nas instituições é a falta de educação digital e de pensamento estratégico em relação às mídias digitais. Para que o segundo aconteça, é necessário investimento no primeiro. Depois da capacitação, o passo natural é o investimento em automatização e ferramentas que possibilitem o aumento da produtividade. No entanto, não adianta investir em ferramentas e automação antes de capacitar as pessoas, pois isso seria o mesmo que investir em um avião para ser usado por quem não sabe pilotar; em outras palavras, os resultados podem ser desastrosos. Tecnologia não é diferencial, mas o modo como a utilizamos, sim.

E nesse processo de preparar o aluno para o que vai acontecer, despertá-lo para o desejo do saber, é essencial que o professor encontre metodologias que o instiguem a pensar, compreender e desenvolver a abordagem do que lhe é proposto. É importante fazer que esse estudante tenha percepção de que sempre há muito o que aprender e articular a vivência da aprendizagem, ampliando o conhecimento de forma a encantar através das práticas virtuais disponibilizadas atualmente no mundo digital da educação. Os recursos podem ser explorados com criatividade pelas ferramentas digitais através de uma escrita virtual que aproxima o discente da realidade tecnológica em que ele se encontra imerso no seu dia a dia e que faz parte de seu contexto diário (LOPES; NUNES, 2020, p. 65)

São vários os recursos de que se dispõe a partir do uso da tecnologia para aprender e ensinar: as videoaulas, as redes sociais, os aplicativos de mensagens e algumas ferramentas que colaboram para o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o professor tem uma variedade de recursos e muitas perspectivas para dialogar com seu aluno, inserir um tema e trabalhar de forma presencial ou virtual. A comunicação educacional virtual permite aos alunos interagir e adaptar-se a novos ritmos de aprendizagem. A tecnologia permite que a educação de fato aconteça onde quer que estejam professores e alunos.

Nesse contexto se integram os *stickers*, as figurinhas que, na maioria das vezes, misturam texto e imagens para comunicar muita coisa e fazer fluir cada vez mais a comunicação necessária no dia a dia de docentes e estudantes. Mas como essas ferramentas foram inseridas no sistema de comunicação, na linguagem escolar e do cotidiano dos indivíduos na sociedade atual? Como se deu (dá) a mudança no sistema de comunicação humana? É o que vamos verificar adiante.

2.1 A escrita em história: da Antiguidade às atuais tecnologias - das letras aos *stickers*

Um conceito de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) trata de compreender e envolver as tecnologias portáteis, ou seja, aquelas que podem ser transportadas, não sendo fixas. O conceito de TIC é ampliado por Brito e Simonian (2016), já que acrescentam o “digital” em Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação (TDIC). Nessa perspectiva nova, é mister deixar evidente que as tecnologias passam pelos artigos tecnológicos, as relações, as interações e todo o processo de comunicação envolvido. Como aprofundamento, podemos refletir sobre a habilidade de utilizar os recursos tecnológicos a favor do processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza (KENSKI, 2012, p. 15).

A comunicação se constituiu sempre de uma grande tecnologia, do ponto de vista dos mecanismos nela envolvidos, desde os primórdios da humanidade até os tempos atuais, sendo a escrita parte importante desse processo. Até porque a escrita é, por si só, uma importante tecnologia desenvolvida ao longo da história da humanidade e que possibilitou o desenvolvimento, a apreensão e a difusão da linguagem oral, ultrapassando as condições mais ordinárias de tempo e de lugar. O ato simples do contato ganha viés totalmente diferente quando passa a ser comunicação, no sentido de interação social para várias finalidades. Diante da necessidade que teve de uma maneira para se expressar com efeito permanente, o homem primitivo desenvolveu diferentes modos de arranjos com objetos simbólicos ou com sinais materiais, nos entalhes e desenhos para a fixação da linguagem oral, representação do que tinha apenas como ideias, como algo subjetivo, que estava apenas presente nele, mas que necessitava que chegasse ao outro com o qual interagia, mesmo quando esse outro era um animal com o qual convivia sem que fosse para seu consumo.

Aprendemos com Higounet (2003) que a escrita e a humanidade se confundem, podendo inclusive dizer que a primeira é a definição da segunda. Também vemos, a partir do referido autor, que a história da humanidade pode ser dividida em antes e depois do surgimento, da criação, da existência da escrita, deixando transparecer que tudo passou a ter “consistência” depois do uso da escrita, que serviu (e serve, ainda) para desde o mais simples até o mais

complexo ato humano; desde a mais simples até a mais complexa necessidade humana, inclusive para o caráter de registro. É a escrita que vai tirar as ideias humanas do mimético, do subjetivismo, do imaginário, revelando, desvelando e fazendo vir à tona a materialização dessas ideias.

A aquisição desse simbolismo e desse esquematismo se faz por séries de desenvolvimentos mais ou menos lentos e acabados segundo a mentalidade e a língua das sociedades em que são operados. Conservando apenas as grandes linhas, podemos distinguir, porém, entre as tentativas primitivas e nosso sistema alfabético, três etapas essenciais: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas (HIGOUNET, 2003, p. 11).

Escrita e linguagem, então, se confundem, mas precisam de um esquema, de um sistema representativo, assimilado, aceito e praticado por todos os seus usuários para funcionar, para que haja, de fato, interação e transmissão de mensagens.

2.1.1 A escrita mais antiga

Nascida na Suméria, região da Mesopotâmia, a escrita cuneiforme foi decifrada no século XIX, sendo considerada o sistema de escrita mais antigo até hoje conhecido. Os contadores da época, por não conseguirem guardar todas as informações que detinham e necessitavam em seu cotidiano, registravam o patrimônio com uma espécie de estilete pontiagudo, a partir do uso de sinais e números aplicados em placas de argila que tinham, aproximadamente, o tamanho de um cartão de crédito atual. O ato de pressionar uma cunha na argila mole garantiu o nome que tem esse sistema de escrita. Depois de concluídas as inscrições, as placas secavam ao sol, garantindo que as informações não se perdessem e fossem recuperadas tantas vezes fossem necessárias.

Logo depois, a escrita mesopotâmica passou a ser usada para registrar contratos jurídicos, inscrições dirigidas aos deuses e até narrativas inteiras, garantindo o acesso a informações antes apenas orais e muito passíveis de desaparecimento ou esquecimento.

De acordo com Lyons (2011), já no segundo milênio a. C., havia escolas para escribas, voltadas para o ensino da esotérica arte de escrever. Porém, na Mesopotâmia, como na maioria das sociedades antigas, esse era um ofício restrito a uns poucos profissionais privilegiados e apenas os sacerdotes detinham o monopólio da interpretação dos livros sagrados, além de serem os únicos que podiam “ler” as mensagens reveladas nas entranhas dos animais, tidos como sagrados.

A escrita cuneiforme deu início à literatura, ao registro da historiografia oral. Os textos literários mais antigos do mundo apareceram em tabuletas sumerianas, representados em poemas e em narrativas, entretanto, a maior parte das inscrições cuneiformes observadas e encontradas na Mesopotâmia dizem respeito a registros contábeis e administrativos. Sendo usada por quase três mil anos, a escrita cuneiforme é apreciada hoje em dia como uma das principais escrituras das quais se tem conhecimento, inclusive figurando como obras de arte para alguns dos maiores apreciadores e estudiosos desse tema.

Vale lembrar que a escrita cuneiforme foi adotada por alguns povos, entre eles os acadianos, os babilônicos, os elamitas, os hititas e os assírios, de forma adaptada por eles para escrever em seus próprios idiomas, e foi usada de maneira extensa na Mesopotâmia durante aproximadamente 3 mil anos. Antes que a civilização Suméria fosse descoberta, a escrita cuneiforme que o povo da época usava, apesar das dificuldades, levou muitos filólogos a pensarem que havia uma civilização precursora à babilônica. Como já mencionado, apesar de ser usada até para narrativas, sua invenção tem relação com a necessidade de administração dos palácios e dos templos (registros para cobrança de impostos, registro da quantidade de cabeças de gado, registro de medidas de cereal produzido e trocado entre os indivíduos etc.).

O registro mais antigo dessa língua e já identificado tem data do século XIV a.C. e está escrito em símbolos cuneiformes da língua acadiana, em um pedaço de barro escrito e que foi encontrado em Jerusalém por arqueólogos israelitas. O último documento registrado em escrita cuneiforme da sociedade da Mesopotâmia é um almanaque astronômico com data de 75 d.C., onde estão anotados os movimentos dos astros mês a mês naquela região, provavelmente por sacerdotes de um dos templos existentes ali.

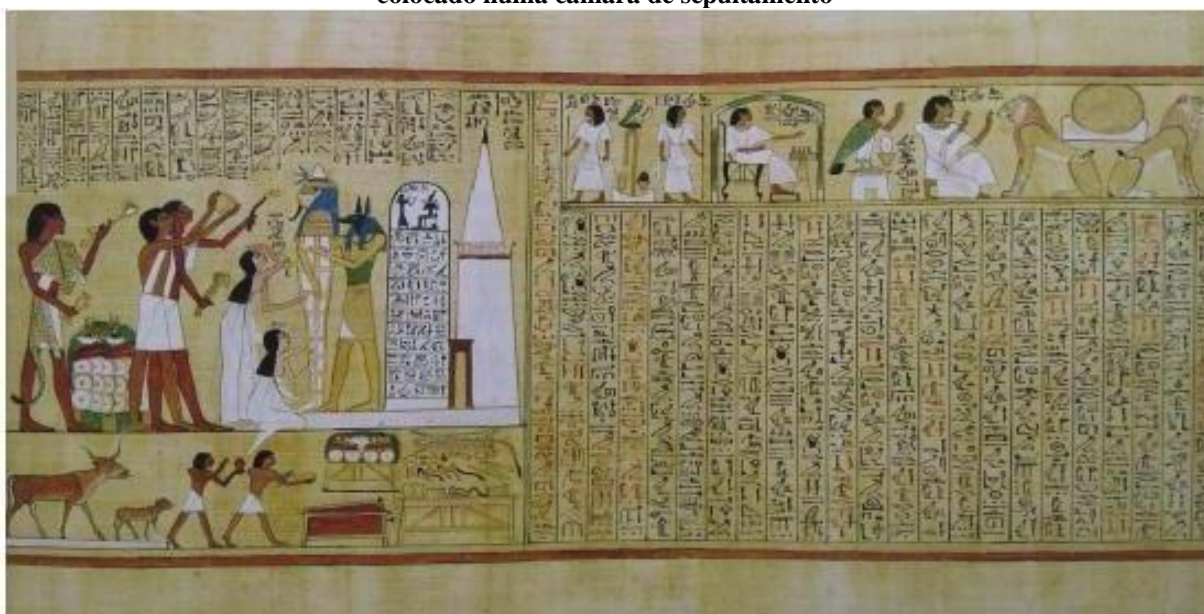
Figura 1 - Placa com escrita cuneiforme suméria, de 2100 a.C., usada para o registro contábil dos templos.



2.1.2 Escrita do jeito egípcio

O modo de escrita egípcio foi denominado pelo grego Clemente de Alexandria, há cerca de 1.800 anos, de “hierogluphiká”, ou seja, “escrita sagrada”, sendo visto como um dos sistemas de escrita mais bonitos e atraentes de todo o mundo e, juntamente com a escrita cuneiforme já apresentada, uma das mais importantes do Próximo-Oriente antigo. A marca da escrita egípcia eram os hieróglifos, aqueles sinais sagrados gravados que os egípcios consideravam se tratar da fala dos deuses. Originalmente, se formava da quantidade aproximada de 2.500 sinais, sendo que cerca de quinhentos deles eram efetivamente usados devido à frequência de seu emprego no dia a dia daquele grupo de indivíduos. Essa escrita usada em textos e inscrições era feita em metal, pedra, madeira e outros suportes duros, mesmo que cerca de 14 hieróglifos também fossem utilizados em escritos com tinta sobre o papiro, o couro de animais e o óstraco, uma espécie de fragmento de cerâmica.

Figura 2 - Papiro egípcio, parte do livro dos Mortos, datado de c. 1375 a.C., colocado numa câmara de sepultamento



Fonte: LYONS, 2011, p. 21.

Vale notificar que os hieróglifos são inscrições dispostas tanto de alto a baixo, portanto, verticalmente, bem como da direita para esquerda, logo, horizontalmente, e as figuras normalmente são dispostas viradas para o começo da linha onde são inseridas. O visual exterior da escrita hieroglífica é muito próximo do desenho, conferindo um caráter bastante decorativo a esse tipo de escrita. Contudo, apesar de esse modelo se apresentar aparentemente fácil de usar

e compreender, o mecanismo interno do sistema egípcio de escrita era complicado, pois os sinais na escrita acabavam exprimindo ora uma palavra, ora um som. Apesar de bela, a escrita hieroglífica não era a mais utilizada, como nos deixa claro Fischer (2009, p.43):

A maior parte da escrita no Egito Antigo, no entanto, não era em hieróglifos, que tomavam muito tempo para traçar ou entalhar. A escrita hieroglífica cursiva, só muito mais tarde chamada de “hierática”, desenvolveu-se quase imediatamente como instrumento prático para escrever documentos comuns – cartas, contabilidade, listas – e já no segundo milênio a. C., também textos literários.

Era do cotidiano da população a escrita hierática, mais rápida e de desenho mais livre e vindo a ser a escrita dos sacerdotes, principalmente. Foi pelo uso dessa forma de escrita que surgiu o papel dos escribas, uma classe extremamente influente e respeitada na sociedade da época, de modo bem diferente dos escribas da Mesopotâmia, que eram tratados como meros escreventes, não tão importantes para/pela população que com eles convivia no dia a dia. No Egito, os escribas que também fossem sacerdotes eram mais admirados, chegando a alcançar fortuna, riqueza e posição social destacada onde atuavam.

Figura 3 - Modelo de transformação dos hieróglifos

Egípcio	Proto-sinaítico	Fenício	Grego antigo	Grego	Latim
				A	A
				B	B
				Γ	G
				E	E
				K	K
				Μ	M
				N	N
				O	O
				P	R
				T	T
				Σ	S

O papiro era o material mais comum para a escrita dos hieróglifos, por ser muito mais vantajoso e prático usá-lo, além de ser bem mais maleável que as pranchetas de argila pesadas usadas na Mesopotâmia. O papiro era leve, flexível e fácil de guardar e levar, produzido a partir dos juncos que cresciam (e inclusive eram cultivados) ao longo das margens do rio Nilo: o caule da planta era retirado em forma de tiras, que eram sobrepostas em camadas e, depois, prensadas até que os fluidos próprios das plantas garantissem que as camadas se juntassem, grudassem e se mantivessem coladas umas às outras. A partir dessa técnica, as folhas poderiam ser cortadas e coladas umas às outras, formando um rolo mais longo, tendo uma vara de madeira presa à última folha, servindo de guia e sustentação do material usado para a escrita (ROTH, 1983).

Estima-se que essa escrita em papiros, do jeito que é hoje conhecido pela sociedade contemporânea, tenha sobrevivido durante cerca de 3.700 anos sob o mesmo modelo de produção e difusão, destacando a importância que teve para a população que o utilizava. Tanto que, segundo Roth (1983, p.16), “sua popularização entre os gregos, romanos e povos vizinhos foi tão ampla e rápida que os faraós egípcios, temendo sua escassez, proibiram sua exportação no século II d.C.”.

Logo, é importante salientar que contribuição que o rio Nilo garantiu ao mundo foi imensa (MATIAS, 2023) e, embora a ideia de a escrita completa ter aparecido na Suméria, com o jeito dessa população de empregar a escrita, a forma como escrevemos e mesmo alguns sinais que usamos, que chamamos de “letras”, são descendentes quase que diretamente dos fundadores egípcios antigos da técnica e da tecnologia da escrita (DIAS, 2023). Já se tem notícia, portanto, da transformação pela qual língua e linguagem passam a partir da necessidade de seus usuários. Por muitos séculos, gregos, etruscos e romanos escreveram em pedra, folhas, cascas de árvores, linho, argila e cerâmica, em paredes, metais preciosos, chumbo, bronze, madeira e, às vezes, mesmo em peles de animais. Pergaminho é o nome mais comum dado a algum tipo de pele de animal – geralmente cabra, carneiro, cordeiro ou ovelha – que passa por um processo para receber a escrita nele impressa.

Também conhecido pelo termo latino “vellum” (ou papel velino, referente ao pergaminho de melhor qualidade), o nome pergaminho é uma referência à cidade de Pérgamo, na Ásia menor, onde sua fabricação alegadamente se iniciou. Quase tão antiga quanto a fabricação do papiro é a do pergaminho, obtido a partir de peles de cordeiro e bezerras recém-nascidos. Os primeiros pergaminhos eram quase iguais às peles de melhor qualidade da época (vellum), mas, durante o primeiro milênio a.C. desenvolveu-se uma técnica com a qual se obtinha um material de escrita melhor e mais branco, além do fato de que o papiro, planta da qual se extraía material similar, era encontrada somente em regiões de clima quente. Portanto, as populações do norte da Europa, habitando áreas de clima frio precisavam de uma alternativa prática para obter suporte para a escrita. (SANTIAGO, 2023).

Vale lembrar, entretanto, que esse material não era utilizado para/pela população comum, sendo direcionado apenas e especificamente às escritas importantes, como documentos e textos considerados históricos, sendo usado para substituir o papiro, que estava caindo em desuso, uma vez que as plantas que eram utilizadas na sua fabricação já estavam diminuindo em quantidade com o tempo e mesmo porque garantiam melhor possibilidade de ser guardado dado o melhor impacto de uma possível deterioração.

Isso é uma prova histórica de que, com essa matéria já escassa, e apesar de o pergaminho ser mais trabalhoso para ser fabricado e mesmo para ser manuseado se comparado ao papiro, ele foi sendo bastante utilizado principalmente por sua durabilidade.

Figura 4 - Fragmentos de papiro com partes da narrativa Odisseia de Homero, c. 285-250 a.C. (material encontrado no Egito).



Fonte: LYONS, 2011, p. 27.

Figura 5 - Exemplar da Torá, do fim do século XII e início do século XIII (material encontrado na Itália).



Fonte: www.g1.globo.com

2.1.3 E, então, a contribuição grega: o alfabeto

Os povos antigos por muitos séculos não conheceram uma forma pronta e precisa para fazer o registro escrito das palavras faladas por eles, o que os levou a criar diversos sistemas de escrita baseados fundamentalmente em ideografias, sendo suas ideias representadas por imagens ou símbolos, inclusive de seres com os quais conviviam e traduziam as ideias que tinha, como a única forma gráfica de se comunicaram. Com o surgimento e o emprego das escritas cuneiforme e hieroglífica, houve o início do uso de sinais com valor fonético, traduzindo para a simbologia gráfica o que era apenas oral. Segundo Higounet (2003), surgiu gradualmente o quadro de uma forma prototípica de escrita alfabética, a norte-semítica, formada por vinte e dois símbolos escritos uniformemente da direita para a esquerda.

Três regiões conquistaram uma representativa importância quanto à evolução do alfabeto no final do segundo milênio a. C.: Aram, Fenícia e Israel. Houve o fortalecimento e o desenvolvimento dessas regiões, com o auxílio da eliminação temporária do domínio estrangeiro, favorecendo a expansão dessa nova e até revolucionária forma de escrever. O que se sabe hoje é que essa nova forma foi inventada no que hoje se tem como território da Síria ou da Palestina.

A frase decomposta em palavras foi de fundamental importância para que se tivesse a escrita como ela é vista, entendida, ensinada e aprendida hoje. O homem passou da inscrição das palavras para a inscrição dos sons, gerando o que se tem como escrita fonética, ou seja, representando os fonemas que formam as palavras usadas. Embora os gregos tenham recebido o crédito por sua inovação (o alfabeto desenvolvido nos séculos VI e VII a.C., que já representava bem os sons emitidos pela voz humana), o alfabeto fonético que usavam não era o único, uma vez que alguns empréstimos foram feitos por eles do alfabeto fenício, em que já se tinha símbolos para representar sons (FISCHER, 2009).

O alfabeto é um sistema de sinais usados para expressar os sons elementares da linguagem. A palavra tem origem do latim “*alphabetum*”, formada a partir dos nomes das duas primeiras letras do alfabeto grego, “*alpha*” e “*beta*”, que foram emprestadas das línguas semíticas. (HIGOUNET, 2003, p.59). O alfabeto grego é fundamental quando o assunto é a história da escrita que usamos e de nossa civilização como um todo, pois mais que transmitir a mensagem de um pensamento admirável, foi também intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, já que foram os gregos foram os primeiros a terem a ideia do registro integral e exato das vogais. Usando consoantes e vogais ao mesmo tempo, foram reproduzindo a fala de modo mais fiel que qualquer sistema já inventado antes ou depois do que eles fizeram.

Em seu começo, o alfabeto grego tinha um catálogo bastante completo, mas a sua escrita ainda continuava sendo um processo muito rudimentar. Por muitos séculos, não havia ortografia grega padronizada, que apresentasse distinção entre letras maiúsculas e minúsculas, nem uso de pontuação e separação das palavras, por exemplo, fazendo que cada região seguisse suas próprias convenções para a escrita. As mais antigas escritas gregas estão feitas do jeito semita, isto é, da direita para esquerda, e datam de meados do século IV a.C. Segundo Fischer (2009), foi por causa da autoridade econômica, militar e cultural da Grécia, na figura de Alexandre, o Grande, que o alfabeto grego veio a ser o modelo para outros alfabetos completos que surgiram, posteriormente, na Europa e que até hoje, mais de dois mil anos mais tarde, se mantém vivo.

Os caminhos percorridos pela invenção, aquisição, representação e uso da escrita passaram por vários tempos, em diferentes civilizações, mas, de certa forma, seguindo os mesmos processos: primeiro a escrita sintética, ou das ideias, com a representação de frases inteiras (para não dizer de textos inteiros) numa única representação do pensamento do indivíduo; depois, a escrita de frases decompostas em palavras, mais expansiva, mais abrangente, mais representativa; e, finalmente, a escrita como representação dos sons, portanto, a escrita fonética, mais próxima do que se tem hoje.

Notamos, pelo exposto, que desde que se pensou a escrita, a imagem sempre foi a melhor representação das ideias do homem, daquilo que só existia como mimesis. É como comparar poesia e poema: antes da escrita, tudo era poesia; depois, a concretização vem à tona e o poema da comunicação se faz. O que é o alfabeto, a representação de sons por meio de letras senão a iconografia desses sons?! Cada letra não acaba representando mesmo uma “imagem” do som que “imita”?

A escrita, entretanto, teve origem num passado relativamente recente, fundamentalmente em comparação com os milhares de anos tantos pelos quais se estende o progresso intelectual da humanidade, visto que somente em meados do século IV a. C. foi que a humanidade utilizou uma “escrita completa”, sendo assim classificada por ter como objetivo a comunicação, por consistir em marcações gráficas artificiais feitas em superfícies duráveis (ou, depois, de maneira e com tecnologia eletrônica) e por usar marcas que se relacionem convencionalmente para articular a fala ou uma programação eletrônica, de uma forma que a comunicação seja alcançada.

A invenção da escrita, então, provocou profundas mudanças intelectuais e sociais na humanidade, transformou uma sociedade basicamente oral em uma sociedade escrita, que registra graficamente suas ideias, condições e vivências, simbolicamente, com sistemas articulados e ensináveis. A invenção da escrita passa a ser considerada por alguns antropólogos como o abandono da mente selvagem e a imersão no que se chamou civilização, dada a sistematização que requer e apresenta para seu funcionamento.

2.1.4 E, agora, o digital: chegamos à comunicação por *stickers*

O mundo da escrita, portanto, esteve e segue até hoje em plena e constante transformação, e os vários meios de comunicação se mantêm desenvolvendo de maneira muito rápida, alterando os comportamentos da atividade de leitura e a relação do leitor com o texto escrito, com a linguagem e com a comunicação inteira. As representações humanas de escrita e leitura e seu uso na prática passaram por transformações a cada nova invenção tecnológica. Isso pode ser observado desde a invenção da escrita de modo alfabético, depois com o surgimento da imprensa no século XVI e, mais tarde, o uso da pena de metal no século XIX, até chegar nos dias atuais, em que são usados o computador, o *laptop*/notebook, o *tablet* e o *smartphone*, e todos os mecanismos que desse universo novo fazem parte.

Ao longo da história, essa mudança de comportamento em relação ao escrito pode ser observada na modificação do ato de ler, que foi diretamente influenciado pelas mudanças físicas

do texto, que não é mais marcado apenas por letras e palavras, mas por várias outras maneiras de interação/comunicação social, a saber, imagens e sons, de modo independente ou mesmo juntos, isoladamente ou mistos, como também das mudanças culturais ocorridas em determinados momentos da história da sociedade. Os materiais utilizados para registro dos textos, como já vimos e fazemos questão de reforçar, foram se modificando: a escrita que se fazia na pedra foi sendo transferida para o papiro, em seguida para o pergaminho e depois para outro material, do mesmo modo como a forma de escrever também se alterava seguindo essas mudanças, por exemplo, com o surgimento dos espaços entre as palavras e o uso de letras maiúsculas e minúsculas, trazendo mais e mais facilidade à leitura e à compreensão do texto pelo leitor. O texto posto no livro impresso passa a ser uma importante ferramenta na evolução cultural, porque o ato de ler representou uma poderosa possibilidade de mudança social.

Kress (1998) ressalta que o discurso sempre teve natureza multissemiótica; apesar disso, privilegiava-se o papel do texto escrito, deixando-se de considerar o potencial representacional e comunicacional do texto visual. Segundo o autor, os aspectos visuais nas tecnologias contemporâneas, como no computador, podem estar relacionados aos tipos e tamanhos de fontes e *layout*, que configuram o texto.

Daí dizermos que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Valia. Agora, uma imagem vale até 65.536 letras, quantidade de caracteres que podem figurar em uma mensagem do WhatsApp; ou vale 280 caracteres que podem ser usados numa mensagem única do Twitter; ou vale 2200 caracteres, o limite máximo de um *post* do Instagram; ou os 2000 do Facebook. Trazemos isso à tona para pensar em quanto vale hoje um *sticker* – ou “figurinha do WhatsApp”, como comumente é chamado. Mas como essas figurinhas surgiram?

Primeiro vieram os “emoticons”. Os emoticons foram criados em 1982 pelo norte-americano Scott Fahlman, que propôs que seus amigos da universidade onde trabalhava passassem a usar:

:-) para indicar mensagens cômicas e
:-(para representar recados sérios.

Esses rostinhos foram apelidados de emoticon, uma junção das palavras *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Ou seja: um emoticon é uma representação gráfica de uma emoção feita através dos caracteres.

Depois vieram os “emojis”, que podem ser considerados uma evolução dos emoticons e são bem mais recentes. Eles foram criados na década de 90 pela NTT DoCoMo, considerada a maior empresa de telefonia móvel do Japão. Cada empresa pode decidir sua própria interpretação de um código, e é por isso que existem tantas diferenças entre os emojis “dançarino”, “sorriso” e “joinha” entre o Android, o iOS e o Twitter, por exemplo.

Daí, depois de toda a evolução da escrita com ícones digitais, chegamos aos *stickers*. O termo “*sticker*”, do inglês, significa “pessoa que cola cartazes”, “adesivo”. O substantivo tem sido comumente definido como adesivo, autocolante ou etiqueta e, de forma mais coloquial, como figurinhas. Nos anos 1990, nos Estados Unidos, os *stickers* passaram a ser considerados arte de rua (*sticker art*), um componente da cultura alternativa, tal qual o grafite e o estêncil.

Elementos imagéticos e/ou verbais, fáceis de serem criados e colecionáveis, os *stickers* vêm modificando a forma como nos comunicamos digitalmente, pois têm substituído, muitas vezes, as interações apenas escritas ou faladas (mensagens gravadas em áudio). Trata-se de um fenômeno que permite estabelecer diálogo sobre todo e qualquer assunto, de forma bem-humorada, e expressar diferentes sentimentos, cuja vantagem é permitir a economia de tempo e espaço: um simples desenho pode traduzir textos longos e elaborados.

Nota-se, então, que não é mais possível que se continue verificando o uso da linguagem apenas de modo formal e até antigo. A maneira de escrever e ler as ideias, e o que os indivíduos fazem delas não é mais a mesma. Os *stickers* se apresentam como uma alternativa, talvez não para substituir o livro didático, o pincel e a lousa (ainda tidos como únicos instrumentos para escrever e ler o mundo para muitos ligados à Educação), mas para complementar esses materiais, sendo um novo recurso para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. É nessa perspectiva que Coscarelli (2011, p.91) afirma que

É necessário que se reconheça a importância das descobertas tecnológicas, para que não se fique parado no tempo; mas é necessário, também, que se resgate o sentido criador e produtor do homem, para da tecnologia, fazer uma aliada, e não um mero objeto de dominação ou até de alienação.

Se quisermos, então, formar cidadãos críticos e de fato atuantes, capazes de discernir qualquer tipo de texto, incluindo todas as formas de escrevê-los, desvelando toda a multimodalidade que se apresenta na Língua Portuguesa, devemos ter em conta todas as alternativas, inclusive as digitais para fazer isso acontecer.

2.2 Letramento, multiletramentos e letramento digital

Vimos, até aqui, como se deu a evolução da língua e da linguagem, desde os primórdios da humanidade, com todos os processos de mudança que sofreu até a atualidade, quando lidamos com o digital, a comunicação que se dá por meio dos *stickers*. Mas, falta pensarmos a respeito de como os indivíduos lidam com a aprendizagem dessa língua, dessa linguagem para dela lançar mão em sua comunicação. Daí a necessidade de trazer à tona os conceitos que marcam o processo de aquisição e uso da linguagem - e da Língua Portuguesa - de forma verbal e/ou não verbal, oral e/ou escrita, dentro e fora da escola, a saber, alfabetização e letramento.

Soares (2011, p. 15) deixa claro a nós que o significado etimológico da alfabetização é “levar a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”, o que nos induz a concluir que alfabetização é, especificamente, o processo de aquisição do código escrito, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita repassadas e apreendidas principalmente no ambiente escolar nos últimos tempos. Nas duas últimas décadas, entretanto, passamos a conviver com um ideal de alfabetização que vem propor uma relação mediada entre os educandos e o mundo, lhes sendo proporcionada a oportunidade de refletir sobre o meio em que se veem inseridos. Assim, uma prática pedagógica em que vigore o ensino mecanicista não basta, não é mais viável, já que esse método está centrado na codificação e decodificação da escrita e da leitura como competências básicas. Busca-se, a partir desse novo momento, proporcionar – quando não seja possível garantir – o desenvolvimento do próprio pensamento, das capacidades cognitivas trabalhadas, bem como a apropriação de conceitos pelos conhecimentos adquiridos.

Surge então aquele termo, conceito que vai além da alfabetização: o letramento. O uso do termo letramento é empregado pela primeira vez no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, nos anos 1980, sendo uma das primeiras ocorrências no livro de 1986 “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, da especialista Mary Kato (SOARES, 2009).

A partir desse primeiro registro, uma série de outras referências a esse termo emerge no ambiente de pesquisa educacional e linguística, destacando-se os trabalhos que vêm a seguir, por exemplo, o de Leda Verdiani Tfouni, de 1988 (“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”), em que a autora se dedica a discernir entre os conceitos de alfabetização e letramento.

Outra significativa contribuição para a consolidação do termo “letramento” aparece em 1995, por meio da obra “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, de Ângela Kleiman, que examina o letramento como um conjunto de práticas sociais que têm dinâmicas específicas com ramificações substanciais no jeito como os indivíduos estabelecem relações de identidade e poder nas práticas que os envolvem.

Historicamente, Soares (2004) nos mostra que esse termo advém de uma tradução de um termo inglês que se apresenta: *literacy*. De acordo com a autora, a tradução do termo objetiva ampliar o conceito de alfabetização, em uso constante no contexto das pesquisas educacionais. Nessa perspectiva, é possível afirmar que essa ampliação dada ao conceito a partir de então não se limita meramente à codificação e à decodificação de palavras e frases, que são características intrínsecas ao conceito de alfabetização que se tinha. Em vez disso, essa expansão com base em *literacy* engloba aspectos relacionados à aplicação dessas competências agora em contextos sociais de uso dos códigos apreendidos, quando leitura e escrita se configuram como atividades dos indivíduos em seu dia a dia. Soares (2009) esclarece a questão etimológica da palavra *literacy*:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No Webster’s Dictionary, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2009, p. 17, grifos da autora).

A continuidade desse diálogo se dá quando Soares (2009) amplia a visão mostrando que a adoção das tecnologias de leitura e escrita, e mais crucialmente sua incorporação em contextos sociais delas na prática, acarreta impactos substanciais na trajetória de um indivíduo, resultando em implicações significativas, tais como:

[...] altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; [...]. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado *literacy* (SOARES, 2009, p. 18, grifos da autora).

O letramento, então, não deve ser entendido como substituto, mas como aliado ao conceito de alfabetização, com o fim de articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com seu uso nas práticas sociais que as envolvem. Curiosamente, Magda Soares deixa claro

que, ainda que o surgimento do conceito tenha se dado ao mesmo tempo aqui e em outros países, as causas do surgimento dessa expressão nos países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos e a Inglaterra, são bem diferentes daquelas que tiveram a ver com seu surgimento em países em desenvolvimento, como o Brasil:

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização [...], no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2004, p. 8, grifos da autora).

Soares ainda continua contribuindo ao afirmar que “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2009, p. 34).

Assim, torna-se viável entender o letramento como o resultado da ação de ensinar a ler e escrever, ou, simplesmente, de aprender a ler e escrever e utilizar essas habilidades nas práticas sociais nas quais o sujeito se insere. Portanto, o letramento constitui o estado ou condição que tanto um indivíduo quanto um conjunto social alcançam ao assimilar a língua escrita e ao participar de um contexto moldado pela cultura escrita (SOARES, 2009). Dessa forma, para trazer à tona a compreensão desses conceitos de modo a sintetizá-los, usamos a definição da autora: a *alfabetização* deve ser entendida como “a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, enquanto o *letramento* se caracteriza como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 47).

Tais perspectivas, então, nos fazem crer que é mais que necessário, é crucial transcender a noção de que o conceito de letramento está enraizado no de alfabetização, uma vez que essa associação inadequada funde os dois procedimentos. No entanto, devemos direcionar nossa atenção para os estudos de Soares (2004), que destacam que, apesar das distinções, esses dois conceitos não devem ser vistos como mutuamente exclusivos; em vez disso, eles devem convergir sem subtrair a singularidade, a especificidade (das características próprias) um do outro. A pesquisadora explica que essas duas ideias se complementam dentro de um mesmo processo de aquisição e uso da linguagem por um indivíduo:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos [...]. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para aprender a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leituras e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (SOARES, 2009, p. 47).

As investigações que instigam uma análise acerca das particularidades do letramento e da alfabetização enfatizam claramente a necessidade de conectar esses dois procedimentos. Assim, concebemos o que fundamentou a visão identificada, delineada e apresentada por Soares (2004), referida como a prática de alfabetização-letramento. Nessa abordagem, então, o processo de ensino-aprendizagem dos códigos linguísticos (língua e linguagem) é enriquecido pelo engajamento em práticas sociais de leitura e escrita, as quais conferem significado contextual a esta prática.

Deve-se encarar a integração desses dois processos como uma perspectiva inovadora de redefinição do conceito de alfabetização no atual contexto educacional brasileiro. Então, concordamos com a autora quando ela descreve a prática de alfabetização-letramento como

[...] a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15-16).

Esta pesquisa se detém mais no letramento, mas não se separa da alfabetização, até porque, na contemporaneidade, o que houve, de fato, foi uma “reinvenção da alfabetização”, aproveitando a terminologia que Soares (2003) utilizava. Logo, temos um processo de alfabetização-letramento, tanto que a autora nos diz que

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança [...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é

através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

É importante ressaltar que ainda que o conceito de alfabetização na contemporaneidade (mesmo tendo passado por algumas transformações em decorrência de como o processo de deu desde a Antiguidade Clássica, passando pela era medieval, pela Reforma Protestante, pelas revoluções históricas) se aproxime muito do conceito de letramento, é no segundo que vamos nos deter, tendo em vista que é nesse processo que vemos inseridos os *stickers*, ou seja, é a partir do conceito de letramento que vamos pesquisar os *stickers*, até porque, alfabetização tem a ver muito mais com a trajetória individual de cada sujeito, enquanto letramento faz referência às práticas sociais, portanto, coletivas da leitura e escrita, sendo o ambiente em que se apresentam sobremaneira as figurinhas de WhatsApp.

Tendo esclarecido, portanto, o viés desta pesquisa em relação, principalmente, onde se inserem os *stickers*, passamos a pensar os modelos de letramento para a prática de leitura, escrita, definição e redefinição desse objeto de estudo, que nos levam a perceber que práticas sociais de leitura e escrita permeiam o dia a dia de toda a sociedade. São atos simples, como ler o itinerário ou o quadro de horários do ônibus para se deslocar a um local específico, escrever e repassar a receita do prato que se quer cozinhar, consultar a bula de medicamento para si mesmo ou para outrem, acompanhar notícias sobre a cidade ou orientar-se por placas, seja durante uma viagem local ou não, e muitas outras ações cotidianas. São essas ações rotineiras que compõem as práticas de letramento, com o uso marcado daquilo que foi, primeiro, a alfabetização.

Desde quando surgiu essa terminologia como referência ao uso competente e satisfatório das diversas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, não poucos estudos buscaram tratar esse assunto. Assim, considerando que a terminologia não permanece estática ao longo do tempo, atualmente, na literatura educacional, encontramos estudos focados na discussão dos "multiletramentos" ou "letramentos múltiplos". Segundo Rojo,

O significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Pode-se dizer, portanto, que o atual conceito de letramento considera o conhecimento da língua e sua leitura e escrita além dos muros das instituições escolares, uma vez que, na

sociedade hodierna, esses processos compõem nosso cotidiano, quer para a realização de atividades comuns ou quer naquelas que contribuem para o acesso a uma determinada esfera de poder. Rojo (2009) nos leva a entender que o acesso das tecnologias digitais, na contemporaneidade, implica mudanças na forma de pensar o letramento, antes ligado apenas à forma de ler a sociedade sem os tantos aparatos tecnológicos de hoje em dia. A escola, como um dos agentes de letramento, tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos a capacidade de participar ativamente em seu contexto, compreendendo e engajando-se nas diversas práticas sociais de leitura que permeiam a sociedade contemporânea. Isso significa que a educação deve ser capaz de oferecer, de forma democrática e inclusiva, as ferramentas e os conhecimentos necessários para que os alunos se tornem letrados em um mundo cada vez mais digitalizado, ou seja, a escola agora deve oferecer

Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. [...]

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...]

Os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (ROJO, 2009, p. 107-108).

Entendemos, dessa maneira, que, para Rojo (2009), devido às profundas transformações ocorridas na sociedade, impulsionadas pela globalização e pelas novas tecnologias de comunicação, as práticas de leitura e escrita que circulam socialmente (e envolvem cada vez mais o indivíduo que delas fazem uso constante e rotineiro) também passaram por significativas mudanças. Nesse contexto, cabe à escola, fundamentalmente no que tange a Educação Básica, desempenhar um papel fundamental na democratização do acesso a essas práticas que se tornaram tão relevantes na sociedade contemporânea. Acreditamos que a promoção dos multiletramentos na escola desempenhará um papel determinante na formação do aluno, preparando-o como sujeito autônomo para atender às novas demandas sociais relacionadas à leitura e escrita em seu fazer diário.

Avançando na discussão sobre os múltiplos letramentos, com base nas contribuições de Rojo (2009), partimos do princípio de que os multiletramentos abrangem uma ampla gama de práticas de leitura e escrita presentes na sociedade contemporânea, indo além daquelas valorizadas apenas pela escola. Nesse contexto, reconhecemos que a expansão dos espaços de informação e comunicação, impulsionada pelo uso da internet, transcende o formato tradicional

de leitura e escrita, enfatizando a necessidade de uma escola comprometida com a formação de leitores capazes de participar efetivamente nas diversas práticas sociais de leitura e escrita, bem como de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pela tecnologia.

Nos damos conta de que é fundamental que a escola promova não apenas a alfabetização tradicional, mas também o desenvolvimento das habilidades de letramento digital, capacitando os alunos a compreender, avaliar criticamente e produzir textos em múltiplas mídias e plataformas online. Essa abordagem holística do letramento é fundamental para preparar os alunos para os desafios e oportunidades da sociedade do século XXI. Portanto, a educação precisa evoluir constantemente para atender às demandas de um mundo em constante transformação. Mas o que vem a ser “letramento digital”?

Antes de adentrarmos o conceito, verificamos com Ribeiro (2009) que este tipo de letramento se deu a partir da mudança das técnicas e das necessidades da leitura e da escrita, tornando o letramento um sistema ainda mais complexo, em que

[...] o computador está entre as alternativas disponíveis para muitas comunidades de cultura escrita. Essa máquina, entendida como ambiente de leitura e escrita, ampliou as possibilidades de atuação por meio de textos. Se há alguns séculos o sistema de mídias era composto por poucas opções, tais como o livro impresso e a oralidade, mais recentemente o incremento desse sistema deu-se com a emergência de mídias como a televisão, o rádio e a Internet. O sistema ficou mais complexo, acarretando uma ampliação de práticas para o leitor/escritor.

A Internet e as máquinas digitais estão entre as opções mais recentes do letramento. Por isso, uma preocupação com os usos das novas tecnologias surgiu entre aqueles que investigam leitura e escrita. Os computadores foram inventados em meados do século XX, nos Estados Unidos, como parte do desenvolvimento tecnológico provocado pela Segunda Guerra Mundial, com a função primeira de serem grandes e potentes calculadoras. Depois da guerra, outros usos foram destinados a essas máquinas e alguns esforços começaram a ser feitos para que elas diminuíssem de tamanho e pudessem ser usadas por pessoas leigas em programação e linguagens de computador.

A Internet tem um percurso parecido: inicialmente, foi uma rede militar, em seguida entrou nas universidades, começou a ser utilizada como mídia (para a comunicação entre pesquisadores, alunos, etc.) e depois ficou pública, tornando-se mídia num sentido mais amplo, ao alcance das pessoas comuns como ambiente de leitura e escrita. Atualmente, qualquer pessoa pode ler jornais, fazer pesquisas e bater papo via Internet, desde que tenha um computador diante de si. E o mais interessante é que esse ambiente também proporciona, a depender do “lugar” em que se esteja, que qualquer pessoa escreva e publique na rede (RIBEIRO, 2009, p. 19-20).

A partir dessa problematização, dessas mudanças que ocorreram na sociedade quanto às novas necessidades de leitura e escrita, bem como a forma como esse processo foi instrumentalizado, temos que o “letramento digital” é um conceito fundamental na sociedade contemporânea, onde a tecnologia da informação desempenha um papel central em nossas vidas. Essa abordagem vai muito além da mera habilidade de operar dispositivos e softwares,

abrangendo a capacidade de compreender, interpretar e usar a tecnologia de forma crítica e eficaz. O letramento digital não se resume à alfabetização tecnológica; envolve a compreensão das dinâmicas, contextos e impactos da tecnologia na sociedade.

Para termos uma conceituação mais sintética, podemos concordar com Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) e afirmar: “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. É a capacidade de navegar no vasto oceano de informações digitais de forma consciente e responsável. Vale lembrar, entretanto, que além de dominar as técnicas e tecnologias, o letrado digital precisa discernir entre fontes confiáveis e enganosas, bem como entender como as informações são produzidas e disseminadas online. Essa competência é essencial para sua participação informada, consciente e autônoma na sociedade, agora também digital. A educação desempenha um papel crucial na promoção do letramento digital.

O letramento, os multiletramentos e o letramento digital são conceitos interligados que se relacionam de maneira intrínseca no contexto da sociedade contemporânea. O letramento, em sua essência, refere-se à capacidade de ler e escrever, mas vai além disso, envolvendo a compreensão e a participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita de uma determinada cultura. Ele abrange as habilidades de interpretação de textos, a compreensão de contextos comunicativos e a capacidade de se expressar por meio da escrita. Os multiletramentos, por sua vez, ampliam o conceito de letramento ao reconhecer que, na sociedade atual, somos confrontados com uma diversidade de formas de comunicação e linguagens, além do texto escrito tradicional. Isso inclui a compreensão e o uso de diferentes mídias, como imagens, vídeos, áudios e elementos visuais, bem como a capacidade de transitar entre essas modalidades comunicativas.

Os multiletramentos reconhecem que as práticas de comunicação são multifacetadas e demandam uma gama variada de competências para a participação plena na sociedade contemporânea. O letramento digital representa uma extensão dos multiletramentos, concentrando-se especificamente nas habilidades necessárias para compreender e utilizar as tecnologias digitais e a internet de maneira crítica e eficaz. Isso inclui a capacidade de avaliar informações online, distinguir entre fontes confiáveis e enganosas, compreender as dinâmicas das redes sociais e interagir em ambientes digitais de forma ética. Em um mundo cada vez mais digitalizado, o letramento digital se torna essencial para a plena participação na sociedade e o desenvolvimento de cidadãos informados e responsáveis. Em resumo, o letramento, os multiletramentos e o letramento digital formam um conjunto de habilidades e competências essenciais para a navegação bem-sucedida no mundo contemporâneo.

A forma como nos comunicamos mudou drasticamente com a chegada da internet e das redes sociais. O letramento digital inclui a compreensão das nuances da comunicação online, como memes, emojis, *stickers* e gírias digitais. As escolas devem preparar os alunos para o mundo digital, ensinando habilidades de pesquisa, avaliação crítica de informações e ética online. O letramento digital contribui para a formação de cidadãos ativos e responsáveis em um mundo cada vez mais conectado. Dado o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, o letramento digital não é uma habilidade estática, mas sim um processo contínuo de aprendizado e adaptação, e as figurinhas de WhatsApp e a pesquisa que as envolve podem ajudar o indivíduo a transitar bem nesse mundo, antes apenas gráfico, agora cibernético. O letramento, sobretudo o digital, surge como uma habilidade essencial para a participação plena na sociedade contemporânea. Capacita os indivíduos a serem leitores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos conscientes em um mundo digital em constante transformação.

2.3 Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil possui uma história rica e complexa, que remonta à chegada dos colonizadores portugueses no século XVI. A língua portuguesa, trazida pelos colonizadores, embora fosse considerada a língua oficial, não era a dominante, por isso foi gradualmente imposta às populações indígenas e aos africanos escravizados, marcando o início da sua história no país. Havia, portanto, a coexistência de três línguas no Brasil Colônia: a chamada língua geral, que englobava as línguas indígenas provenientes do tupi e que já eram faladas nas terras brasileiras; o latim, que os jesuítas utilizavam inclusive para o ensino; e o português, trazido pelos colonizadores (SOARES, 2002).

Durante o período colonial, o ensino da língua portuguesa era restrito às elites coloniais, principalmente aos padres e jesuítas, que ministravam aulas de gramática e retórica nas escolas de catequese. De acordo com Soares (2002, p. 158) isso ocorria porque “as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia pertenciam à elite, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente, que se fundava na aprendizagem do latim através do latim”. Ademais, a Língua Portuguesa não possuía valor cultural e por isso não era usada na interação social, conseqüentemente, “não havia motivação para torná-la disciplina curricular” (SOARES, 2002, p. 159). A ênfase estava na formação religiosa e na difusão da fé católica, e a língua servia como instrumento de conversão e controle social. Só em 1759, com as reformas no ensino de Portugal, por consequência nas colônias, implementadas pelo Marquês de Pombal, o que tornou o ensino do português no Brasil, é que houve a sua valorização nas escolas, já que o “aluno

passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica” mantendo-se até fins do século XIX (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003; 2004, p. 36).

Com a Independência do Brasil em 1822, o ensino da língua portuguesa passou a ser mais difundido, mas ainda era elitizado e centrado na gramática normativa. O país carecia de um sistema educacional eficaz, e o acesso à educação era limitado à elite. Em 1837, o Colégio Pedro II foi fundado no Rio de Janeiro, e ao longo de décadas, estabeleceu os padrões para o ensino secundário no Brasil. No currículo, o estudo da Língua Portuguesa era abordado em diferentes formas, englobando retórica, poesia (que incluía literatura) e gramática. Somente no final do período imperial, essas três disciplinas foram consolidadas em uma única matéria chamada "Português", mantendo a ênfase na gramática e retórica como seus principais conteúdos de ensino e componentes curriculares até o final do século XIX. Posteriormente, a "poética tornou-se um componente curricular independente, desprendendo-se da retórica” (SOARES, 2002, p. 163). No final do século XIX e início do século XX, houve avanços significativos no ensino da língua portuguesa. O método analítico-sintético, que enfatizava a decifração e análise de textos, foi introduzido nas escolas. No entanto, o ensino continuava conservador, com foco na gramática normativa e na memorização de regras.

Foi somente no século XX, com a Reforma Capanema em 1942, que o ensino de língua portuguesa passou por mudanças significativas. A reforma introduziu uma abordagem mais comunicativa e funcional da língua, priorizando o uso da língua em situações reais de comunicação. Isso representou um marco na história do ensino da língua no Brasil. Nas décadas seguintes, várias reformas e debates pedagógicos moldaram o ensino de língua portuguesa no país. Na década de 1950, as escolas passaram a se abrir para a classe trabalhadora “como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (SOARES, 2002, p. 166-167). Apesar das mudanças no perfil dos alunos, as condições de ensino da língua não sofreram alterações significativas, uma vez que os professores continuaram a enfatizar o ensino da gramática normativa da língua.

A redemocratização do Brasil, após o período militar, trouxe consigo uma ênfase na diversidade linguística e cultural, valorizando as diferentes variantes do português utilizado no país. Em decorrência da crise na educação, no início da década de 1970, houve a reformulação

do ensino primário e secundário, por meio da Lei n.º 5692/71, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse contexto, a língua era concebida como um instrumento de comunicação, e os professores se empenhavam em desenvolver nos alunos habilidades de emissor e receptor de mensagens, houve até uma mudança de nome para a disciplina, que passou a ser chamada de "Comunicação e Expressão" nas séries iniciais do então 1º grau e "Comunicação em Língua Portuguesa" nas séries finais do então 2º grau. Somente na década seguinte, a denominação "Português" foi restaurada por meio de uma decisão do Conselho Federal de Educação. No entanto, os docentes ainda persistiam em abordar a Língua Portuguesa como se fosse possível manter uma uniformidade, ignorando a riqueza da diversidade linguística e social que os alunos traziam consigo do contexto familiar e social para o ambiente escolar.

Nos anos 1980, novas teorias oriundas da área da Linguística, abrangendo disciplinas como a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso, começaram a influenciar o cenário educacional no ensino da língua materna. Essa época marcou a adoção de uma abordagem conceitualmente diferente em relação à linguagem, na qual a língua passou a ser entendida não apenas como um processo de comunicação, mas também como enunciação e discurso.

Soares (2002, p. 172) nos indica que a Linguística Textual ampliou essa nova concepção da função e da natureza da gramática para fins didáticos, “evidenciando a necessidade e conveniência de que a gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase”. Assim, observamos uma reorientação no papel e na função da gramática no ensino da Língua Portuguesa.

A Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso introduziram novas perspectivas nos estudos da linguagem, afastando-se do conceito tradicional da língua como mero instrumento de comunicação e apresentando uma visão da língua como enunciação. Essa nova concepção de linguagem engloba as relações da língua com aqueles que a empregam em suas práticas sociais, destacando-se como "uma atividade constitutiva, cujo ponto de realização reside na interação verbal" (GERALDI, 1996, p. 67). A concepção de linguagem como interação fez os alunos se constituírem como sujeitos de suas falas e de sua própria escrita, valorizando o sujeito do discurso. Surgem, como consequência dessa mudança de paradigmas, novas concepções de linguagem e uma redefinição dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, em 1997, representou um marco significativo. Essas diretrizes visavam uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar da língua, buscando sua integração com outras disciplinas e promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta.

O ensino da Língua Portuguesa representa um dos pilares centrais do processo educacional nas escolas onde se tem a responsabilidade de implementar a Educação Básica, com o principal propósito de proporcionar e garantir a competência na leitura e escrita em diversos gêneros textuais e contextos comunicativos por parte dos alunos. Os documentos oficiais que delineiam as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa nas instituições educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, as Orientações Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), geralmente convergem na premissa fundamental de enriquecer os conhecimentos linguísticos de crianças, adolescentes e adultos. Esse objetivo tem sido perseguido, principalmente por meio da definição de competências e habilidades, embora essa abordagem tenha sido objeto de críticas por parte de diversos especialistas no campo educacional.

Por outro lado, é decisivo compreender que o trabalho educativo não se limita a um único indivíduo isolado da realidade. Pelo contrário, o processo educativo é uma construção que envolve uma variedade de atores. Isso se torna evidente quando consideramos que o professor, em sua sala de aula, faz uso dos conhecimentos que adquiriu ao longo de sua formação, influenciado por diversas orientações oficiais e uma ampla gama de materiais didáticos disponíveis nas escolas e na mídia. Nesse contexto, o trabalho educativo se configura como um processo interativo e dialógico, uma vez que cada professor, ao ministrar o ensino para que seus alunos adquiram conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, engaja-se em um diálogo com diversas perspectivas e vozes. No cenário atual, torna-se imperativo que os professores de Língua Portuguesa repensem suas abordagens para assegurar uma aprendizagem dessa língua muito mais abrangente. Isso envolve a incorporação dos multiletramentos em sala de aula, estimulando os alunos a se engajarem ativamente nas discussões e na criação de textos de maneira crítica e reflexiva, trazidos e levados ao cotidiano em que se inserem, (co)respondendo às exigências que lhes são feitas em relação ao uso da língua (da linguagem). As práticas de multiletramentos a partir da Língua Portuguesa têm suas raízes nas transformações sociais, culturais e tecnológicas que surgem na era do ciberespaço. Com isso, o

cidadão contemporâneo deve adotar uma postura de abertura à diversidade cultural, respeitando a pluralidade étnica e sendo habilidoso na convivência online. Em resumo, a história do ensino da língua portuguesa no Brasil caracteriza-se por uma notável evolução, mutando de uma abordagem conservadora e elitista para uma visão mais inclusiva e orientada para a comunicação eficiente e moderna. A Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na construção da identidade nacional, e sua trajetória reflete as transformações sociais, políticas e culturais enfrentadas pelo país – e pelos usuários dessa língua (linguagem) – ao longo dos séculos.

3 A DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM

A língua é um fenômeno profundamente interacional e social, intrinsecamente conectado à natureza da comunicação humana e à construção das relações sociais, indo muito além de um simples sistema de sinais e símbolos (como visto nas primeiras partes desta pesquisa), desempenhando um papel fundamental na formação de identidades individuais e coletivas, na negociação de significados de tudo o que envolve a comunicação humana e na expressão de pertencimento a grupos sociais, estruturas da sociedade, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, “a experiência discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2006, p. 294). Além disso, a língua desempenha um papel fundamental na construção de relações sociais, uma vez que, através da linguagem, as pessoas estabelecem conexões interpessoais, desenvolvem vínculos emocionais e participam de comunidades culturais e linguísticas. A língua (em texto ou oralizada), então, torna-se cada vez mais uma ferramenta poderosa para a expressão de pertencimento a grupos sociais, sejam eles baseados em identidade étnica, nacionalidade, gênero, classe social, ou outros fatores. Assim, segundo Koch,

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2006, p. 17).

Vale salientar que a língua – e a linguagem, de modo geral – é também um veículo para o repasse de valores culturais e ideológicos. Ela reflete as normas e as crenças de uma sociedade, e a interação linguística desenvolvida pelos indivíduos que da língua fazem uso, desempenha um papel crucial na perpetuação e na contestação dessas normas estabelecidas para o bom funcionamento da linguagem. Por meio da linguagem, as ideologias são transmitidas, questionadas e reconstruídas, muitas vezes em contextos de debate e negociação, além de se notar que esta mesma língua/linguagem é influenciada por fatores sociais, como o poder e a estrutura de classes. Os diferentes grupos sociais frequentemente têm variações linguísticas que refletem sua posição na sociedade. O uso da língua pode ser um marcador de status social, e as normas linguísticas muitas vezes refletem relações de poder entre os indivíduos de uma mesma sociedade, como nos evidencia Fiorin (1998, p. 72):

A língua em si não é um fenômeno que tenha um caráter de classe, uma vez que ela existia nas sociedades sem classe, existe nas formações sociais com classe e continuará existindo quando as classes forem abolidas. No entanto, as classes usam a linguagem para transmitir suas representações ideológicas. Ela também não é propriamente um fenômeno de superestrutura, mas é o veículo das representações ideológicas. No entanto, as formações discursivas, na medida em que constituem a materialização das formações ideológicas, são fenômenos de superestrutura. Por isso, a uma alteração das relações sociais de produção, pode acabar por corresponder uma mudança nas formações ideológicas e, por conseguinte, nas formações discursivas. Entretanto, essa transformação não provoca uma mudança concomitante no sistema linguístico, pois este é apenas o instrumento da materialização das visões de mundo. É preciso não entender as formações ideológicas e, portanto, as formações discursivas como mero reflexo das relações sociais. Todos os principais teóricos do materialismo procuraram afastar essa visão mecanicista. Entretanto, como o discurso é um produto histórico e social, as transformações na estrutura social podem acarretar mudanças discursivas.

Note-se que a língua é um fenômeno intrinsecamente interacional e social. Ela é o meio pelo qual as pessoas se comunicam, constroem relações sociais, expressam identidades culturais e políticas, e negociam significados. E essa dimensão interacional e social da língua é fundamental para a nossa compreensão da comunicação humana e da forma como a linguagem desempenha um papel central na nossa vida cotidiana e nas nossas relações sociais.

Tal dimensão da língua/linguagem se manifesta na interação diária entre indivíduos. Na conversa, as pessoas usam a língua/linguagem para transmitir informações, expressar sentimentos e construir significados compartilhados e isso envolve não apenas o uso de palavras, mas também o uso de entonação, gestos, expressões faciais e outros elementos não verbais. A comunicação interacional é um processo contínuo de ajuste e interpretação mútua, onde as partes envolvidas adaptam sua linguagem de acordo com o contexto e as respostas do locutor/interlocutor. No que expressa Koch (2004, p. 32-33),

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (grifos da autora)

Essa dimensão do interagir da linguagem vem a ser um aspecto fundamental e complexo que permeia praticamente todas as formas de comunicação humana, em toda e qualquer sociedade, pois se refere à maneira como as pessoas interagem por meio da linguagem

(estabelecendo conexões, trocando informações e construindo relações sociais), abrange tanto a comunicação verbal quanto a não verbal e desempenha um papel crucial na nossa vida cotidiana.

Em primeiro lugar, a linguagem, em sua dimensão interacional, é essencial para a construção de relacionamentos interpessoais. Quando as pessoas se comunicam, elas usam a linguagem para expressar seus sentimentos, pensamentos e intenções. Essa troca de informações é fundamental para o estabelecimento de vínculos emocionais, amizades e parcerias, permitindo que as pessoas se compreendam e se conectem em níveis mais profundos. Também desempenha um papel significativo na negociação social e na resolução de conflitos. As interações comunicativas permitem que as pessoas expressem suas opiniões, desejos e necessidades, ao mesmo tempo em que precisam considerar as perspectivas e interesses dos outros. Isso requer habilidades de empatia, escuta ativa e negociação, a fim de alcançar um entendimento mútuo e resolver desentendimentos de maneira construtiva, por meio das reflexões vindas à tona no processo de interação linguística, que se transforma em interação social. Koch, ao tratar dos estudos de Heinemann & Viehweger (1991), em sua obra “Introdução à linguística do texto”, nos mostra os pressupostos gerais que eles destacam neste sentido:

1. Usar uma língua significa realizar ações. A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses. Ela é parte de processos mais amplos de ação, pelos quais é determinada.
2. A ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação, portanto é também ação social, determinada por regras sociais.
3. A ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais/complexos de ações verbais/estruturas ilocucionais, que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados.
4. A ação verbal consciente e finalisticamente orientada origina-se de um plano/estratégia de ação. Para realizar seu objetivo, o falante utiliza-se da possibilidade de operar escolhas entre os diversos meios verbais disponíveis. A partir da meta final a ser atingida, o falante estabelece objetivos parciais, bem como suas respectivas ações parciais. Estabelece-se, pois, uma hierarquia entre os atos de fala de um texto, dos mais gerais aos mais particulares. Ao interlocutor cabe, no momento da compreensão, reconstruir essa hierarquia.
5. Os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no processo de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação (KOCH, 2004, p. 18).

Está intimamente ligada à cultura e à sociedade também a dimensão interacional da linguagem. Diferentes culturas têm normas e valores específicos que influenciam a forma como as pessoas se comunicam. A interação por meio da linguagem usada por praticantes de um

idioma pode ser - e quase sempre é - diferente de praticantes de outro idioma. Um grupo étnico, notadamente, interage por meio da linguagem de modo completamente diferente de um outro grupo, pois carrega todos os aspectos sociais e culturais que o permeiam. Isso se mostra evidente, também com a ajuda de Koch, quando a autora nos mostra, citando o pensamento de Heinemann & Viehweger (1991):

a cada um desses sistemas de conhecimento corresponde um conhecimento específico sobre como colocá-lo em prática, ou seja, um conhecimento de tipo procedural, isto é, dos procedimentos ou rotinas por meio dos quais esses sistemas de conhecimento são ativados quando do processamento textual. Este conhecimento funcionaria como uma espécie de “sistema de controle” dos demais sistemas, no sentido de adaptá-los ou adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação. Tal conhecimento engloba, entre outros, o saber sobre as práticas peculiares ao meio sociocultural em que vivem os interactantes, bem como o domínio das estratégias de interação, como preservação das faces, representação positiva do self, polidez, negociação, atribuição de causas a malentendidos ou fracassos na comunicação, entre outras (KOCH, 2004, p. 25, grifo da autora).

Logo, o uso apropriado da linguagem em contextos de interação é crucial para evitar mal-entendidos e respeitar as expectativas culturais. Portanto, a competência intercultural desempenha um papel importante na compreensão e na adequação da linguagem em contextos diversos.

E a dimensão interacional da linguagem também está presente, inclusive, em contextos profissionais. A comunicação eficaz é essencial no ambiente de trabalho, portanto, nos ambientes de atuação dos indivíduos em momentos e ambientes bastante diferentes, tendo de pensar em hierarquias, vocabulário e até posições sociais diferentes, pois ajuda a estabelecer relações de confiança entre colegas, chefes e clientes. Além disso, a linguagem interacional desempenha um papel crucial em apresentações, reuniões e negociações, afetando diretamente o sucesso e o progresso de projetos e tarefas. A dimensão interacional da linguagem, portanto, é um componente essencial da comunicação humana, envolvendo a forma como as pessoas se relacionam, resolvem conflitos, adaptam-se a diferentes contextos culturais e se destacam em ambientes profissionais. É um campo de estudo complexo que continua a desempenhar um papel central em nossa vida cotidiana e em nossa capacidade de estabelecer conexões significativas com os outros.

É válido salientar que as novas tecnologias digitais de comunicação transformaram as formas de interação entre os indivíduos, motivando uma comunicação cada vez mais multimodal e híbrida, como já notamos nesta mesma pesquisa. A interação se dá por hipertextos. Segundo Rojo (2012, p. 23)

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como fotografia, o cinema, o rádio e a tv pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens [...], permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Ao pensarmos a linguagem em seu aspecto interacional hodiernamente, é inevitável perceber que a linguagem acontece agora de modo muito mais remoto. Gabriel evidencia isso ao dizer que

A proliferação de tecnologias e plataformas digitais, somadas às plataformas e tecnologias tradicionais, oferece um cenário fértil para as mais diversificadas ações em virtualmente qualquer área do conhecimento – da medicina à arte e educação. A possibilidade de mensuração que o ambiente digital propicia também é uma vantagem enorme em relação aos ambientes materiais, tangíveis, pois o digital permite sincronidade (*behavioral analysis*) (2013, p. 3, grifos da autora).

A comunicação, a interação entre usuários de uma mesma língua que, longe do “cara a cara”, demoraria meses, dias ou muitas horas para acontecer, agora pode ocorrer em instantes e, mais, de modo cada vez mais não verbal, pois o advento da internet fez com que isso se efetivasse em tempo real e com pessoas de qualquer parte do planeta, sendo necessário apenas um computador ou mesmo um tablet ou um smartphone, conectados à grande rede mundial. Martha Gabriel já nos evidenciava esse cenário quando dizia:

Na educação, um dos maiores impactos das redes sociais on-line é o crescente fenômeno de *social learning* que é o processo de mudança social no qual as pessoas aprendem umas com as outras de maneiras que podem beneficiar sistemas socioecológicos maiores. Dessa forma, a hiperconexão por meio das redes sociais e a internet não apenas modifica o processo de aquisição de conteúdos/informação por meio do professor, como também – e principalmente – cataliza processos de aprendizado fora da sala de aula. Isso significa que o sistema de aprendizado está sofrendo uma profunda transformação e que isso deve ser considerado nos novos modelos educacionais, incluindo e abraçando o *social learning* como parte integrante e importante da educação formal (GABRIEL, 2013, p. 20, grifos da autora).

A interação pela leitura e pela escrita, com o uso do computador ou do smartphone, tornou-se uma rotina entre os indivíduos, uma vez que eles, quando passam muitos momentos, muitas horas interligados e interagindo a partir dos mais variados tipos de experiências linguísticas (verbais, não verbais e mistas), na maioria das vezes, nem se dão conta de que estão participando de eventos de prática de leitura e escrita.

Portanto, não somos mais on ou off-line – somos on e off ao mesmo tempo, simbioticamente, formando um ser maior que o nosso corpo/cérebro biológico, nos expandindo para todo tipo de dispositivo e abrangendo outras mentes e corpos. [...] e vai se tornar cada vez mais difícil sermos apenas on-line ou apenas off-line — nossa essência quer circular livremente, sem rótulos ou limitações físicas, para obter uma experiência melhor, uma vida melhor, seja ela on ou off-line. Não precisamos mais sair de onde estamos para acessar uma máquina que nos leve para o on-line. Hoje, e cada vez mais, o on-line está com as pessoas onde quer que estejam (por meio dos dispositivos móveis que estão se incorporando cada vez mais ao nosso corpo) e, em breve, estará conectado direto ao cérebro humano. Assim, todas as áreas do conhecimento tendem a ser cada vez mais contaminadas pela integração entre on e off-line, e isso amplia as possibilidades de interação e geração de fluxos de informação (GABRIEL, 2013, p. 39).

Vale ressaltar que, no caso dos brasileiros, a principal ferramenta hoje em dia para essa interação linguística é o aplicativo WhatsApp (em suas mais variadas versões e estruturas, no computador, no tablet ou no smartphone). Segundo Corumba (2023),

De acordo com as informações reveladas pelo instituto “We Are Social“, o WhatsApp Messenger é a rede social mais utilizada no território brasileiro. Segundo a sua análise, 93,4% das pessoas em nosso país têm uma conta dentro do mensageiro. Além disso, as estimativas também apontam que este é o aplicativo mais amado entre o público nacional, sendo o primeiro do ranking também no quesito “tempo mensal de uso” (grifos do autor).

Nesse aplicativo “até mesmo a simples transmissão de informações pode ser feita mais ativamente, com recursos de animação e de som, desenvolvendo novas formas de lidar com o conhecimento disponível” (AMARAL, 2003, p. 107), por emojis ou figurinhas disponíveis no ciberespaço. A escolha deste aplicativo se justifica, considerando que é um dos recursos mais utilizados atualmente para a interação entre indivíduos de todas as idades e estratos sociais. Além disso, podemos afirmar que ele nos se nos apresenta como o mais acessível, principalmente por permitir ao utilizador criar textos fazendo uso das múltiplas linguagens, numa perspectiva multimodal, inclusive por meio dos tão famosos e já mencionados *stickers*, isto é, as figurinhas. Então,

as postagens se enunciam, assim, no interior de uma espécie de convivência mais ou menos forte, de um fluxo contínuo de manifestações de sociabilidade, em que cada um pode “se expressar” pontualmente, sem necessidade de articular os signos que envia a uma totalidade textual, concebida em função de um destinatário situado em outro espaço. As postagens, ao mesmo tempo, pressupõem e reforçam as comunidades, favorecendo uma espécie de “tribalização” fundada na comunicação e que não segue os recortes sociais tradicionais. (MAINGUENEAU, 2017, p. 172).

Adicionalmente, apresenta a vantagem de que as conversas mantidas pelo aplicativo se assemelham a uma conversa presencial, “cara a cara”, podendo ser retomadas ou corrigidas, tal como acontece na oralidade. Mas há apenas uma semelhança, já que, segundo nos demonstram Lopes e Vas (2016, p. 3),

O WhatsApp em si não é uma rede social, pois sua estrutura é compatível com a definição de mídia social, porém esse aplicativo tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais através da formação de grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, os “atores sociais” envolvidos.

Desta forma, é possível concluir que a utilização de uma ferramenta como o WhatsApp nas interações na linguagem poderá torná-las mais atrativas e eficazes, quanto ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e produção textual, da usabilidade linguística dos indivíduos.

3.1 A linguagem e o fenômeno da interação verbal

A comunicação humana é um fenômeno complexo e multifacetado, que vai além da simples transmissão de informações. A linguagem é uma ferramenta fundamental para a comunicação humana, mas seu estudo também vai além do mero repasse de informações, inclusive por ser moldada pelas normas, valores e convenções compartilhadas por determinada comunidade linguística, refletindo e reproduzindo as práticas sociais e culturais desse grupo. Nessa dimensão da linguagem, as interações entre os indivíduos são fundamentais.

A comunicação ocorre em um contexto social, envolvendo diferentes participantes com suas perspectivas, valores e experiências, pois envolve a interação entre os falantes, a negociação de significados e a construção de relações sociais. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2006, p. 265). Nota-se bem isso quando da comunicação não verbal, até porque os seres humanos utilizam uma variedade de recursos comunicativos, como gestos, expressões faciais, entonação e postura corporal, para transmitir significados e expressar emoções. Esses recursos não verbais desempenham um papel crucial na interação social, complementando e muitas vezes modificando as mensagens verbais. Essas interações moldam a forma como a linguagem é usada e interpretada, criando um ambiente comunicativo complexo e dinâmico, principalmente quando pensamos a comunicação transmutada e/ou realizada apenas pela linguagem verbal.

Além disso, a dimensão sociocomunicativa da linguagem - por consequência o aspecto interativo dela - também está relacionada à diversidade de vozes e perspectivas presentes nas interações. A comunicação e, com ela, o discurso, somente se realiza de forma concreta a partir dos atos dos sujeitos nas interações sociais, e assim

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidade de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos (BAKHTIN, 2006, p. 274).

Bakhtin (2006) enfatiza a existência de múltiplas vozes sociais, cada uma com suas próprias características e significados, que a comunicação humana se desenvolve por meio de enunciados específicos nos quais o locutor e o interlocutor interagem. Cada enunciado é contextualizado dentro das práticas de interação que ocorrem em diversas esferas sociais. Cada enunciado está em constante diálogo com outros, e é nesse processo de diálogo e interação que o significado é construído. Existe uma dupla dimensão de diálogo: entre os participantes da interação verbal e entre os *outros discursos*; “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 272). As vozes sociais são influenciadas pelo contexto histórico, cultural e ideológico, e são moldadas pelas relações de poder e de dominação presentes na sociedade. Essa diversidade de vozes traz à tona o contexto situacional na comunicação de modo geral, fundamentalmente quando se dá de forma verbalizada.

Então, as interações linguísticas (que podem ser pensadas a partir das vozes dos que comunicam) são influenciadas pelo ambiente em que ocorrem, pelas normas sociais, pelos papéis desempenhados pelos participantes e pelas expectativas comunicativas. Para o filósofo, até o nosso próprio pensamento, seja em qual âmbito for, “nasce e toma forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2006, p. 298). Compreender o contexto é essencial para uma interpretação adequada da mensagem e para uma interação eficaz.

A interação verbal é um fenômeno complexo que desempenha um papel fundamental na teoria linguística e na filosofia da linguagem, especialmente quando se considera a perspectiva de Mikhail Bakhtin aliada a elementos do marxismo. Bakhtin argumentou que a linguagem é, por natureza, uma atividade social, e a interação verbal é o local onde a linguagem ganha vida e significado. Ao considerar o diálogo linguístico, podemos explorar as complexidades da interação verbal em um contexto social e ideológico mais amplo.

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à *revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2006, p. 356, grifo do autor).

Bakhtin acreditava que a linguagem era inerentemente dialógica (entenda-se, aqui, interativa), ou seja, sempre envolve um diálogo entre diferentes vozes e perspectivas. A interação verbal não ocorre no vácuo; ela é moldada por fatores sociais, culturais e históricos, como já pudemos perceber no que se apresentou anteriormente. Isso se relaciona com a perspectiva marxista, que enfatiza a importância do contexto socioeconômico na compreensão da linguagem. O marxismo argumenta que a estrutura da sociedade e as relações de classe influenciam a linguagem e a comunicação. Nesse contexto, a interação verbal se torna uma arena em que as ideologias e as relações de poder são desempenhadas, pois

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2012, p. 40)

Bakhtin observou que diferentes vozes e pontos de vista estão presentes na interação verbal, e cada uma delas traz consigo sua própria ideologia. Isso se alinha com o marxismo, que vê a linguagem como uma ferramenta de reprodução e contestação das estruturas de poder. A interação verbal, portanto, é onde as lutas ideológicas são travadas e onde as relações de classe e hierarquias sociais são negociadas. Ademais, Bakhtin argumentava que a interação verbal envolve uma tensão constante entre vozes autoritárias e vozes responsivas. Isso reflete a dinâmica do poder na linguagem, onde algumas vozes podem ser dominantes e impositivas, enquanto outras buscam responder e contestar. Essa dinâmica está intrinsecamente relacionada ao marxismo, que examina as relações de poder na sociedade e como essas relações se manifestam na linguagem. A relação entre interação verbal e marxismo também é evidente na análise das estruturas discursivas. Bakhtin enfatizava a importância dos gêneros discursivos, que são formas típicas de comunicação dentro de uma determinada cultura ou comunidade. Os gêneros discursivos refletem as normas e convenções de uma sociedade e são influenciados por relações de poder. Os marxistas, por sua vez, argumentam que as estruturas discursivas são moldadas pelas relações de classe e pelas ideologias dominantes. Portanto, a interação verbal, em suas diversas formas de gêneros discursivos, é um terreno fértil para a análise de como o poder e a ideologia se manifestam na linguagem.

A interação verbal também é um local onde as ideologias são contestadas e recriadas. Bakhtin acreditava que a interação verbal permitia a emergência de novas formas de significado, à medida que diferentes vozes se encontravam e negociavam. Isso se relaciona com a visão marxista da luta de classes como um motor da mudança social. A interação verbal é um campo de batalha ideológica, onde novas formas de compreensão e de consciência podem emergir. A linguagem, portanto, é vista como uma arena onde as ideias e as relações de poder são continuamente reavaliadas e reconstruídas. A interação verbal desempenha um papel central nesse processo, uma vez que é onde as vozes individuais se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Isso reflete a visão marxista de que a linguagem é uma ferramenta fundamental na luta pela emancipação e pela transformação social. Portanto, a interação verbal, conforme explorada por Bakhtin e em uma perspectiva alinhada ao marxismo, é vista como um fenômeno complexo e socialmente enraizado.

Como a interação verbal é um campo de estudo central na Linguística e nas Ciências Sociais, além de Bakhtin, diferentes teóricos contribuíram com abordagens e perspectivas valiosas para a compreensão desse fenômeno complexo. Entre esses teóricos, destacam-se Emanuel A. Levinson, Erving Goffman e Kerbrat-Orecchioni. Cada um deles oferece uma visão única sobre a interação verbal, com foco em diferentes aspectos, como a pragmática, a sociologia e a análise das relações interpessoais.

Penelope Brown e Stephen Levinson (1987), proeminentes teóricos da pragmática, enfocam a interação verbal a partir de uma perspectiva linguística. Eles desenvolveram a Teoria da Polidez, que aborda como os falantes e os ouvintes colaboram na construção de significados durante a comunicação. Argumentam que a interação verbal é fundamentalmente uma busca por relevância, na qual os participantes escolhem e interpretam informações com base na maximização da eficiência comunicativa. A teoria desses autores destaca a importância da inferência na interpretação do discurso e como os participantes da conversa trabalham juntos para alcançar seus objetivos comunicativos.

Já Erving Goffman (2002), por outro lado, concentra-se na análise sociológica da interação verbal. Seu trabalho explora como os indivíduos desempenham papéis sociais em contextos interativos. O autor argumenta que a interação verbal é uma forma de teatro social, onde as pessoas constroem e apresentam identidades e performances específicas para o público. Ele introduz o conceito de "rituais de interação" para descrever as convenções e regras não escritas que orientam a comunicação entre as pessoas. A obra de Goffman destaca como a interação verbal é uma arena fundamental para a construção e apresentação de identidades sociais.

Por fim, Kerbrat-Orecchioni (2006), uma renomada pesquisadora francesa em pragmática e análise da conversação, foca sua atenção na dimensão das relações interpessoais na interação verbal. Sua obra examina em detalhes a organização da conversa, incluindo turnos de fala, marcações conversacionais e estratégias de polidez. Ela argumenta que a interação verbal é um equilíbrio delicado entre a necessidade de transmitir informações e o desejo de manter as relações interpessoais harmoniosas. Através da análise das conversas cotidianas, Kerbrat-Orecchioni explora como as pessoas gerenciam a cortesia, a face e a coerência na comunicação interpessoal, temas tratados a seguir, quando se analisa a interação e os conceitos de polidez e impolidez na linguagem.

Assim sendo, interação verbal, quando analisada à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin (2006) e alinhada ao marxismo, revela a linguagem como um campo de luta ideológica, construção de identidades sociais e mobilização política. Já os outros teóricos oferecem diferentes lentes para analisar a interação verbal, destacando aspectos como a eficiência comunicativa (Levinson), a construção de identidade social (Goffman) e a gestão das relações interpessoais (Kerbrat-Orecchioni). Combinando essas perspectivas, é possível obter uma compreensão mais rica e completa da complexidade da comunicação humana e das várias dimensões que a envolvem. A interação verbal, como evidenciada pelos estudos desses teóricos, é um fenômeno rico e multifacetado que desempenha um papel central em nossa vida cotidiana, nas relações sociais e na construção de significado.

Em relação ao mundo digital, a interação verbal ganha novas dimensões. As redes sociais e plataformas online ampliam a interação verbal para um público global, permitindo que vozes e perspectivas de diferentes contextos culturais interajam. Isso cria uma rica tapeçaria de vozes, influências e lutas ideológicas. No entanto, também apresenta desafios, como a disseminação de discursos de ódio e a polarização de ideias.

A linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um reflexo e um motor das dinâmicas sociais e políticas. O mundo digital intensifica essas dinâmicas, tornando a interação verbal um campo de ação política e cultural ainda mais complexo. Portanto, a análise da interação verbal é essencial para compreender como a linguagem é central nas questões de poder, classe e identidade na sociedade contemporânea.

3.2 Interação e os conceitos de polidez e impolidez na linguagem

A interação é uma área de estudo que engloba uma série de conceitos fundamentais para entender como as pessoas se comunicam em sociedade. Dois desses conceitos essenciais são a polidez e a impolidez na linguagem. Essas noções são fundamentais para compreender como a comunicação ocorre, como as relações interpessoais são gerenciadas e como as pessoas atuam em situações sociais diversas relacionadas aos processos de interação nos quais se veem implicadas no cotidiano.

A polidez na linguagem refere-se à maneira como as pessoas usam a linguagem para demonstrar respeito e consideração pelos outros nos movimentos interativos. Trata-se de uma forma de manter a harmonia nas interações sociais e de evitar a possibilidade de ferir sentimentos ou causar conflitos a partir do que e como se expressam, de modo verbal ou não verbal. A polidez se apresenta de várias maneiras, como no uso de fórmulas de tratamento respeitadas, na utilização de elogios, na formulação de pedidos de forma indireta e na prática da escuta ativa do locutor para com o interlocutor e vice-versa. Segundo Cunha e Oliveira (2020), os estudos sobre tal conceito começaram na década de 70, a partir das abordagens de Lakoff, Leech e Brown e Levinson, de maneira bastante promissora partindo da pragmática dos estudos de linguagem articulada com Antropologia, Sociologia e Filosofia. Hoje em dia segue estando tal conceito fora da exclusividade da Pragmática e se vê sendo estudado em outras áreas, quais sejam, Linguística Textual, Sociolinguística Interacional e Análise do Discurso.

O conceito de impolidez, por outro lado, refere-se a comportamentos linguísticos ou ações verbais e não verbais que violam as normas de cortesia e respeito social, podendo ser expressa de diversas maneiras, por exemplo, por meio de comentários rudes, de críticas não solicitadas, de interrupções frequentes na fala do outro, ou mesmo pelo uso de linguagem ofensiva. A impolidez, muitas vezes, resulta em situações desconfortáveis e pode marcar negativamente as relações interpessoais, inclusive afastando interlocutores. Tal conceito começou a ser verificado mais de perto a partir da década de 90, segundo Cunha e Oliveira (2020), por causa dos impasses deixados pela primeira abordagem.

Ambos os conceitos, polidez e impolidez, são parte integrante das noções de face e de território, presentes na teoria da polidez desenvolvida por Erving Goffman, que veio antes dos já citados autores (estudos dos anos 1960) (CUNHA; OLIVEIRA, 2020, p. 139).

O autor define a face como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma pela linha que os outros pressupõem que ela seguiu durante um contato particular” e como “a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 1967[1955], p. 5). Já o território diz respeito aos direitos que cada pessoa reivindica e à defesa desses mesmos direitos. Os direitos que formam o território de cada um constituem um campo de objetos físicos e simbólicos, cujos limites costumam ser preservados e defendidos (GOFFMAN, 1973).

A "face" de uma pessoa se refere à sua identidade pública e à imagem que ela quer projetar para os outros. As estratégias de polidez visam manter a face do outro intacta e preservar a harmonia nas interações sociais. Por outro lado, a impolidez representa uma ameaça à face do outro, desafiando a integridade de sua imagem pública.

Baseando-se nessa teoria de Goffman, se destacaram Brown e Levinson, que reinterpretaram as noções de face e de território como face positiva e face negativa, respectivamente, segundo Cunha e Oliveira (2020, p. 139):

- Face negativa: “a reivindicação básica de territórios, de preservação pessoal, de direitos a não-distração – i.e. de liberdade de ação e liberdade de imposição” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61). É a necessidade de todo interlocutor de que suas ações não sejam restringidas ou limitadas pelos outros.
- Face positiva: “a autoimagem consistente e positiva ou ‘personalidade’ (crucialmente incluindo o desejo de que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) reivindicada pelos interactantes” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61). É a necessidade de todo interlocutor de que suas necessidades (ser admirado, compreendido, aprovado, valorizado, respeitado etc) sejam desejáveis/atraentes para os outros.

Para esses últimos autores, segundo Cunha e Oliveira (2020, p. 139-141), todo ato de fala se torna ameaçador a pelo menos uma face envolvida na interação, seja ela do locutor ou do interlocutor. Para amenizar a ameaça, o envolvido na interação poderá lançar mão de uma estratégia de mitigação do grau de ameaça dos atos, escolhida a partir de variáveis sociológicas.

O trabalho de Brown e Levinson, além de ter inspirado muitas investigações no campo da Linguística e área afins, também estimulou diversas críticas que deram início a outras perspectivas teóricas e de análise.

Agora, passando aos estudos de Robin Lakoff, notamos que a linguista norte-americana contribuiu significativamente para o estudo da linguagem, particularmente na área de pragmática e sociolinguística, com informações importantes para o estudo da polidez na linguagem. Os estudos da autora sobre a polidez na linguagem contribuíram para uma compreensão mais aprofundada de como a linguagem é usada para expressar relações sociais e de poder, ajudando a elucidar como a linguagem reflete e molda as dinâmicas sociais e culturais.

Lakoff explorou o conceito de polidez em seu artigo influente "Politeness: Some Universals in Language Usage" (Polidez: Algumas Universalidades no Uso da Linguagem), publicado em 1973. Nesse trabalho, ela argumentou que a polidez na linguagem é uma manifestação das normas sociais e das expectativas que regulam a interação social; é uma forma de suavizar as interações e evitar a ameaça à face, conforme já se havia verificado na teoria da face de Goffman. Além disso, Lakoff (1977) identificou que a linguagem usada por diferentes grupos sociais e culturas pode refletir diferentes padrões de polidez. Ela argumentou que a linguagem não é neutra e que as palavras e estruturas linguísticas podem expressar relações de poder, hierarquia e desigualdade.

Segundo Cunha e Oliveira (2020, p. 142), Lakoff (1977) desenvolveu a abordagem de Grice sobre o Princípio da Cooperação: "Faça sua contribuição conversacional tal como é solicitada, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado." (GRICE, 1975, p. 43, citado por CUNHA; OLIVEIRA, 2020, p.142). Ela ainda usou as máximas de Grice e formulou as suas próprias como regras de polidez.

Cunha e Oliveira (2020, p. 143) nos fazem saber que

De acordo com Lakoff (1977), as regras de polidez têm maior peso do que as regras da conversação. Assim, se, em dado contexto, o excesso de sinceridade e clareza puder implicar impolidez, o falante optará pela indiretividade, pela mudança de tópico ou mesmo pelo silêncio, a fim de não ser impolido e de que o ouvinte se sinta bem.

A abordagem de Lakoff, ao desenvolver a de Grice, chama a atenção para o conflito que pode haver entre as máximas da conversação e as máximas da polidez. Em outros termos, possibilita uma explicação, coerente com a proposta de Grice, já que também baseada em máximas e em princípios universais que regulam a interação entre sujeitos racionais, acerca das motivações dos interlocutores para violar as máximas da conversação. Assim, é a busca do falante por não impor, dar opções ou ser amigável que o leva a ser ambíguo, a ser mais ou menos informativo do que o necessário, a mentir ou omitir informações etc. Nesse sentido, a abordagem de Lakoff permite entender a polidez como uma forma de implicatura, ou inferência, produzida pelo ouvinte no momento em que o locutor, para não ser impolido, viola ou ignora uma das máximas conversacionais.

É importante notar que o conceito de polidez pode variar de uma cultura para outra, até porque o que é considerado polido em uma cultura pode ser visto como impolido em outra. Portanto, a compreensão da polidez e da impolidez na linguagem exige uma sensibilidade cultural e a consideração das normas sociais e das expectativas dentro de um contexto específico, não podendo ser visualizado de modo universal.

3.2.1 Cortesia e atos de fala: as ideias de Catherine Kerbrat-Orecchioni

Tomando os estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006), percebemos que a linguagem é uma atividade social, um meio de comunicação, mas vai além disso, podendo ser considerada um instrumento de interação pessoal e um meio de construção da identidade de seus usuários. A autora desenvolveu uma abordagem pragmática que nos permite compreender como esses aspectos influenciam a dimensão interacional da linguagem. Com base em exemplos e estudos empíricos, analisaremos como a polidez, a cortesia e os atos de fala são utilizados pelos falantes para negociar significados e estabelecer relações interpessoais.

A polidez é um conceito fundamental para a compreensão da dimensão interacional da linguagem. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), a polidez envolve estratégias linguísticas utilizadas pelos falantes para evitar conflitos, preservar a harmonia social e demonstrar respeito pelo interlocutor. Essas estratégias incluem o uso de fórmulas de tratamento, expressões de cortesia, atenuantes e indireção. Exemplos de situações polidas podem ser encontrados em contextos formais, como uma entrevista de emprego ou um discurso diplomático ou político, onde os falantes buscam manter uma imagem positiva e evitar confrontos diretos.

A cortesia está relacionada à polidez, mas, diferente desta, essa característica enfatiza a expressão de atitudes positivas em relação ao interlocutor. Segundo a autora, a cortesia envolve a consideração pelos sentimentos e interesses do outro, a fim de estabelecer uma interação harmoniosa. Isso pode ser feito através de elogios, agradecimentos, cumprimentos e expressões de solidariedade. Por exemplo, quando alguém diz "Parabéns pelo seu trabalho bem feito!", ou "Que bom que você me disse isso!" está expressando cortesia ao reconhecer e valorizar o esforço do outro, seu interlocutor na interação comunicativa.

Então, a autora nos mostra que a cortesia "Aparece como um meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces com o fato de que a maior parte dos atos de linguagem produzidos ao longo da interação são potencialmente ameaçadores para uma ou outra dessas mesmas faces" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Isso evidencia ainda mais a importância desse aspecto no processo de comunicação, tendo em vista que a ausência de cortesia pode significar, de acordo com o que apresenta a autora, um ataque à face de uma face ou outra que se coloca no processo de interação.

Os atos de fala são unidades comunicativas que desempenham ação e têm intenção, sendo essenciais na dimensão interacional da linguagem. Kerbrat-Orecchioni (2006) destaca a

importância dos atos de fala na construção da interação verbal, que vão além da mera transmissão de informações, pois são usados para influenciar o comportamento do interlocutor e realizar ações específicas por meio da linguagem, como fazer pedidos, oferecer convites ou dar ordens, entre outros papéis. Exemplos de atos de fala incluem frases como "Você pode me emprestar seu livro?" ou "Gostaria de ir ao cinema comigo?". Esses atos de fala são realizados por meio de enunciados que são interpretados de acordo com o contexto, sendo a expressão das expectativas dos participantes neles envolvidos. E se tomamos essa interação nos atos de fala não verbais (ou não verbalizados), a autora enfatiza a melodia, ou a sonoridade, ali envolvidos, tais como, entonação, gestos, expressão facial, contato ou ausência de contato visual. Esses são elementos que influenciam a comunicação nos atos de fala não verbais e marcam a expressão de emoções, atitudes e intenções, podendo inclusive tornar a comunicação não verbal mais ou menos eficaz.

Através da análise dos conceitos de polidez, cortesia e atos de fala, baseados nas ideias de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006), podemos perceber como esses elementos desempenham um papel crucial na negociação de significados e na construção de relações interpessoais. Esses conceitos nos ajudam a compreender a complexidade e a sutileza da interação verbal, e sua análise detalhada nos permite uma compreensão mais abrangente da dimensão interacional da linguagem.

3.2.2 A importância do contexto situacional e das práticas discursivas na dimensão interacional da linguagem: contribuições de Luiz Antônio Marcuschi

Compreender como o contexto e as práticas discursivas influenciam a interação verbal é essencial para uma análise mais completa e contextualizada da linguagem. Utilizando exemplos e estudos empíricos, examinando como esses aspectos moldam a interpretação das mensagens e contribuem para a construção de sentidos compartilhados, Marcuschi (2011) também destaca a importância da dimensão interacional da linguagem. Ele nos informa que a linguagem não é apenas um sistema de códigos, mas uma prática social, situada em contextos interativos e culturalmente construídos pelos indivíduos que a usam. Portanto, nos faz saber que a interação verbal é um processo sensível, no qual os participantes constroem significados conjuntamente, enquanto atuam na troca de informações.

A rigor, gostaria de chegar a afirmar que a referência não se resolve na epistemologia nem na ontologia e sim na ação interativa. Trata-se de uma questão sócio-cognitiva em que o processo referencial é melhor caracterizado como interativo. A referência poderia ser tida como aquilo que, na atividade discursiva e no enquadre das relações interpessoais, é construído num comum acordo entre os atores sociais envolvidos numa dada tarefa comunicativa (MARCUSCHI, 2011, p. 38).

O contexto situacional desempenha um papel fundamental na compreensão das mensagens verbais. O referido autor enfatiza que o significado das palavras e expressões não é fixo, mas é construído e interpretado em relação ao contexto em que ocorrem: “A convicção aqui é a de que não produzimos frases e sim enunciações sempre situadas em contextos em que indivíduos se encontram em interações.” (MARCUSCHI, 2011, p. 40). O contexto situacional engloba fatores tais como o local, o momento, a situação social, os participantes e suas relações, entre outros. Por exemplo, a frase "Está quente aqui." pode ter significados diferentes dependendo do contexto, podendo se referir à temperatura do ambiente ou à tensão em uma discussão acalorada.

A abordagem de análise proposta por Marcuschi (2011) enfatiza a importância de considerar o contexto situacional e as práticas discursivas ao interpretar e analisar textos e interações linguísticas. Essa abordagem nos permite compreender como as relações de poder, as ideologias e as estruturas sociais influenciam a produção e a interpretação dos discursos. Por meio da análise do discurso, podemos identificar como determinadas práticas discursivas são utilizadas para legitimar e reproduzir determinadas visões de mundo, assim como desafiar e transformar essas visões.

Para Marcuschi (2011), a linguagem é vista como um instrumento de interação, mediando as relações sociais e permitindo a negociação de sentidos entre os interlocutores. Pensando mais do que nos atos de fala, o autor caracteriza e enfatiza a compreensão da noção de gênero textual na dimensão interacional da linguagem. Os gêneros textuais são formas estabilizadas de uso da linguagem em contextos específicos, por exemplo, conversas informais, debates acadêmicos ou políticos, entrevistas, etc., trazendo à tona toda a diferença que pode existir em cada um desses contextos, chamados de gêneros, que possuem características próprias que marcam a interação verbal neles existente, como estrutura, estilo e objetivo comunicativo. O contexto situacional influencia a interpretação das mensagens, enquanto as práticas discursivas contribuem para a construção de sentidos compartilhados.

3.2.3 A linguagem como ação social: explorando as ideias de Marcel Burger

As ideias de Marcel Burger (1997) sobre a linguagem propõem que ela é uma ação social. Burger faz uma abordagem que enfatiza a dimensão interacional da linguagem destacando como ela é utilizada para realizar ações e construir relações sociais. Em seus estudos, o autor destaca que a linguagem age como uma força social e que os falantes desempenham papéis ativos na comunicação. Para ele, a linguagem não é apenas um meio de transmitir informações, mas uma forma de ação social. Através da linguagem, os falantes realizam ações específicas, como fazer pedidos, dar instruções, expressar desejos ou oferecer apoio emocional. Por exemplo, quando alguém diz "Por favor, passe-me o açúcar!", está praticando uma ação de pedido tendo a linguagem como meio de interação social. A compreensão da linguagem como ação social nos permite analisar como os falantes influenciam uns aos outros e constroem relações sociais por meio da comunicação verbal.

Burger (1997) destaca a importância dos papéis sociais desempenhados pelos participantes da comunicação. Em uma interação verbal, cada participante assume um papel específico, como o de falante, ouvinte, líder de conversa, entre outros. Esses papéis influenciam a dinâmica da interação e a forma como a linguagem é utilizada. Por exemplo, em uma entrevista de emprego, o candidato e o entrevistador assumem papéis diferentes, com expectativas específicas de comportamento e linguagem. Essa compreensão dos papéis sociais na comunicação nos permite analisar como a linguagem é moldada pelas relações sociais e hierarquias de poder.

A linguagem também desempenha um papel fundamental na construção de identidades individuais e coletivas. O autor em questão enfatiza que a forma como nos expressamos linguisticamente afeta a percepção que os outros têm de nós e contribui para a construção de nossas identidades. Por exemplo, o uso de gírias e expressões regionais pode indicar pertencimento a determinado grupo social ou comunidade linguística. Além disso, a linguagem também pode ser utilizada para estabelecer poder e hierarquia nas interações sociais, como quando alguém utiliza uma linguagem mais formal para demonstrar autoridade.

Marcel Burger contribui para a compreensão da dimensão interacional da linguagem ao abordar a noção de interação face a face, que é um contexto privilegiado para a comunicação humana, pois permite uma comunicação multimodal e a presença imediata dos participantes. Assim, destaca a importância da noção de presença na interação face a face. A presença envolve a percepção e a consciência do físico, vocal e visual do outro, do interlocutor, permitindo a

construção e uma interação mais rica e mais complexa. Desse modo, Burger enfatiza a dimensão corporal na interação face a face, já que o corpo desempenha um papel crucial na comunicação não verbal, por meio de gestos, posturas, expressões faciais e movimentos corporais, que complementam e reforçam a mensagem, a comunicação propriamente dita.

A abordagem de Marcel Burger (1997) sobre a linguagem como ação social nos ajuda a compreender como a linguagem desempenha um papel ativo na interação humana. Ao reconhecer a linguagem como uma forma de ação social, podemos analisar como os falantes realizam ações específicas, desempenham papéis sociais e constroem identidades por meio da comunicação verbal. Essa compreensão nos permite uma análise mais abrangente e contextualizada da dimensão interacional da linguagem.

A dimensão interacional da linguagem é fundamental para a compreensão da linguagem como um fenômeno social e comunicativo. Sob as perspectivas dos estudos dos autores apresentados, vale enfatizar a importância dos aspectos interativos, não verbais e situacionais na construção do significado e na negociação de sentidos durante a interação verbal, uma vez que a interação linguística toda, não verbal e verbal, é um processo dinâmico, no qual os participantes constroem significados conjuntamente, por meio de atos de fala, gêneros discursivos e face a face. A linguagem passa a ser um instrumento de interação e mediação social, permeada por elementos não verbais que enriquecem a comunicação.

A compreensão da dimensão interacional da linguagem tem implicações teóricas e práticas significativas. Teoricamente, essa perspectiva nos permite analisar e interpretar as interações linguísticas de forma mais completa e contextualizada. Ela nos ajuda a compreender como a linguagem é utilizada para negociar significados, construir identidades e estabelecer relações sociais. Do ponto de vista prático, a consideração da dimensão interacional da linguagem é fundamental para aprimorar as habilidades de comunicação e promover a compreensão mútua nas interações cotidianas. Ao compreender a dimensão interacional da linguagem, podemos aprofundar nossa compreensão dos processos comunicativos, melhorar nossas habilidades de interação verbal e fortalecer as relações sociais por meio da linguagem.

3.3 - O uso de *stickers* nas interações digitais: exemplos e análises

Os *stickers* desempenham um papel de primeira importância na dimensão interacional da linguagem, pois ajudam a enriquecer a comunicação escrita, adicionando elementos visuais e emocionais que complementam ou substituem palavras, já que oferecem uma maneira de

transmitir sentimentos, reações e nuances de maneira rápida e eficaz tanto para quem transmite quanto para quem recebe as mensagens em um dos aplicativos em que os *stickers* podem ser utilizados na comunicação. Uma das principais vantagens dos *stickers* é a sua capacidade de transmitir emoções de forma imediata. Em vez de depender apenas de palavras, que muitas vezes podem ser interpretadas de maneiras diferentes, eles fornecem, muitas vezes, uma representação visual clara do sentimento pretendido. Por exemplo, um *sticker* com um rosto sorridente pode transmitir alegria ou aprovação, enquanto um *sticker* com um rosto triste pode expressar tristeza ou empatia.

Além disso, os *stickers* podem ajudar a criar uma atmosfera mais descontraída e informal nas conversas digitais. Eles permitem que as pessoas expressem seu senso de humor, sua personalidade e seu estilo – de vida e de comunicação, de interação – de uma forma visualmente atraente. Esses novos mecanismos de comunicação digital também podem ser usados para transmitir referências culturais ou fazer alusões a filmes, programas de TV e memes populares, facilitando a conexão entre as pessoas, que se tornam conectadas por meio de um mesmo assunto ou uma mesma realidade que estão vivendo e/ou verificando, criando uma “rede de conexão”.

A dimensão interacional da linguagem também se manifesta através do uso de *stickers* em conversas em grupo. Quando várias pessoas estão participando de uma conversa, essas figurinhas podem ajudar a criar um senso de comunidade e coesão, podendo ser usadas como uma forma de apoio ou encorajamento, bem como para promover interações positivas e divertidas. No entanto, é importante reconhecer que os *stickers* não são uma forma de comunicação universalmente compreendida. Embora sejam amplamente utilizados e tenham uma linguagem visual própria, os significados exatos podem variar dependendo do contexto cultural, das experiências individuais e do relacionamento entre os interlocutores. Portanto, é necessário considerar o contexto e a audiência ao usar *stickers* para evitar mal-entendidos ou interpretações equivocadas.

Os *stickers*, ou figurinhas, têm uma relação interessante com a dimensão interacional da linguagem, especialmente quando se trata de polidez e cortesia na comunicação digital. A polidez e a cortesia são fundamentais para o estabelecimento de relações sociais saudáveis e harmoniosas. Elas envolvem o uso adequado da linguagem e das expressões para demonstrar respeito, consideração e preocupação com os outros. Nesse sentido, os *stickers* desempenham um papel importante ao ajudar a transmitir intenções polidas e corteses de forma mais clara e eficaz. Eles adicionam uma dimensão visual e emocional à comunicação escrita, não verbal, permitindo expressar sentimentos e atitudes de uma maneira mais vívida e impactante. Por

exemplo, ao usar um *sticker* com um rosto sorridente ou um gesto de abraço, estamos demonstrando afeto, empatia ou amizade, com elementos visuais que podem ajudar a suavizar uma mensagem ou adicionar um tom mais amigável, especialmente em situações em que as palavras por si só podem parecer frias ou distantes. Eles também podem ser usados para expressar gratidão, elogios e outros atos de cortesia: ao enviar um *sticker* com as palavras "obrigado" ou com um símbolo de coração, por exemplo, estamos demonstrando apreço e reconhecimento pela outra pessoa.

O mesmo vale se pensarmos esses mecanismos como (ou para) atos de fala: ao usar as figurinhas, estamos realizando atos de fala visuais. Por exemplo, ao enviar um *sticker* com um polegar para cima, estamos expressando aprovação ou concordância. Da mesma forma, um *sticker* com um coração pode expressar amor ou afeto. Esses atos de fala visuais são uma forma de comunicação não verbal, que desempenha um papel significativo na interação humana. Os *stickers* também podem desempenhar um papel na expressão de atos de fala mais complexos, como humor, ironia ou sarcasmo. Por exemplo, ao enviar uma figurinha com um rosto rindo alto, estamos comunicando que algo é engraçado; da mesma forma, outra com um rosto piscando pode ser usada para expressar sarcasmo de uma maneira visualmente impactante.

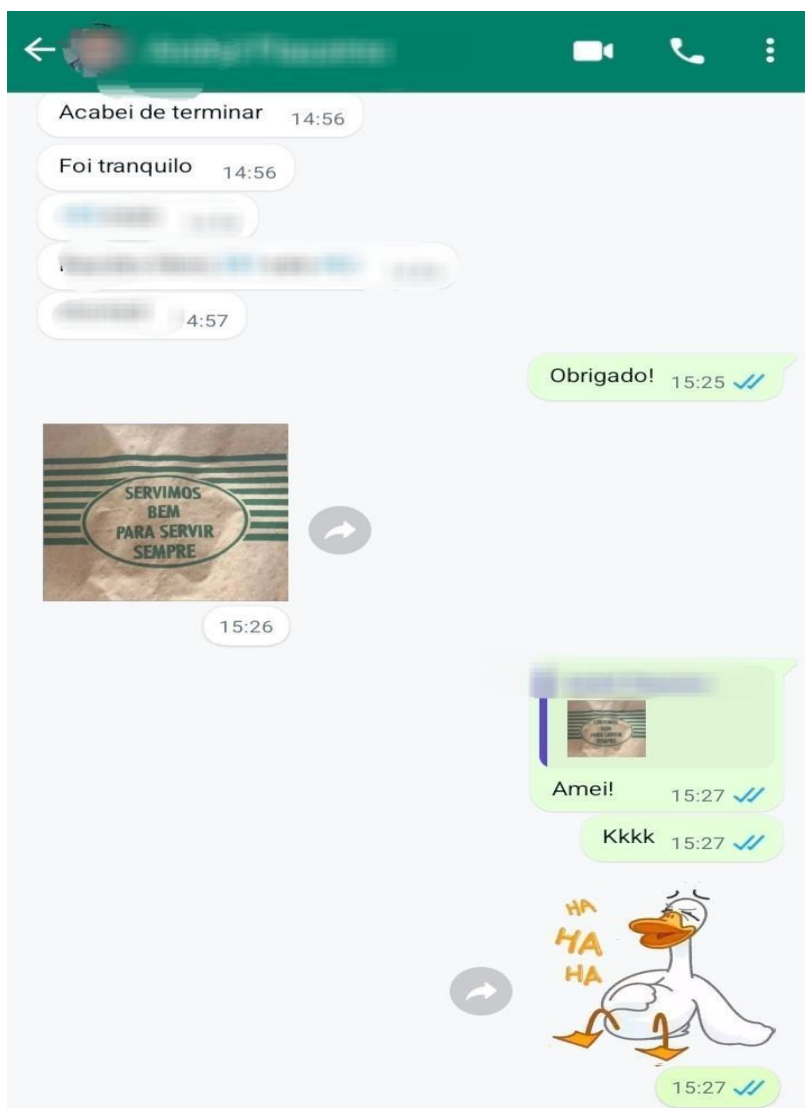
Como prática discursiva, os *stickers* fornecem uma forma adicional de expressão e comunicação além das palavras escritas, já que adicionam uma dimensão visual e emocional à comunicação, permitindo que os participantes transmitam emoções, reações e nuances de uma maneira mais direta e impactante. Além disso, também desempenham um papel na construção de identidades e nas práticas sociais online. Ao escolher e utilizar determinados *stickers*, os usuários podem expressar sua personalidade, senso de humor, preferências culturais e pertencimento a grupos específicos e se tornam uma forma de sinalização social e de conexão com outras pessoas que compartilham os mesmos interesses ou referências.

No entanto, é importante ressaltar que o uso de figurinhas para polidez e cortesia também depende do contexto e da relação entre os interlocutores. O mesmo *sticker* que é interpretado como cortês em uma situação pode ser percebido como sarcástico ou inadequado em outra. É essencial considerar a familiaridade, a cultura e o contexto da comunicação antes de usar tais mecanismos com intenções polidas. É, então, fundamental considerar o contexto e a relação entre os interlocutores ao utilizar tais recursos comunicacionais para garantir que sua intenção de ser polido e cortês seja transmitida adequadamente. O significado atribuído a um *sticker* pode variar de acordo com a cultura, a comunidade online e o contexto específico da interação. Por isso, é necessário considerar o contexto e a audiência ao utilizá-los também como forma de atos de fala visuais e como prática discursiva, além de todo o peso que ganharão nos

aspectos sociais de comunicação (toda a dimensão interacional do diálogo travado entre os usuários), uma vez que estão sujeitos a interpretações e negociações dentro de um contexto comunicativo.

Então, após os exemplos do papel que os *stickers* desempenham nas interações digitais, apresentamos, na sequência, análises de diferentes possibilidades interacionais desses elementos em amostras de situações reais de comunicação no aplicativo de mensagens WhatsApp, em consonância com as teorias apresentadas até aqui. Por questões de ética em pesquisa, vale ressaltar que as imagens, nomes e até partes das conversas e das interações permanecem anônimas, de modo a garantir tratamento respeitoso e ético aos dados examinados, relacionados e analisados nesta pesquisa, cujo alcance não se tem percepção exata nem controlada.

Figura 6 - Interação entre dois amigos I.



Fonte: Acervo particular.

Contextualização da Interação I

A interação se dá entre dois amigos conversando sobre a realização de exames médicos. O primeiro deles (A) diz que já realizou os exames e que foi tranquilo o processo, repassando ao segundo (B) informações importantes a respeito disso. (B) agradece a ajuda do amigo. (A) responde, então, com um *sticker* que é a foto de um saco de papel daqueles de padaria com uma frase comumente encontrada nele, que é “Servimos bem para servir sempre”. (B) responde que gostou muito do *sticker* que recebeu do amigo e envia outro que é a imagem de um pato muito sorridente e feliz, isso indicado com a asa na barriga, rodeado pelas onomatopéias de gargalhadas “ha...ha...ha”.

Análise do *Sticker* 1 – Interação I

O enunciado "Servimos bem para servir sempre" reflete uma expressão cortês. A cortesia é uma estratégia discursiva usada para manter a harmonia nas interações sociais. Nesse caso, a expressão destaca a importância de servir bem, sugerindo uma atitude proativa e dedicada, o que contribui para a construção de uma imagem positiva do locutor. A abordagem de Bakhtin (2006) destaca a natureza dialógica da linguagem, enfatizando a interação entre diferentes vozes na comunicação. O *sticker*, ao apresentar um enunciado, cria um diálogo potencial entre seu locutor e o alocutário.

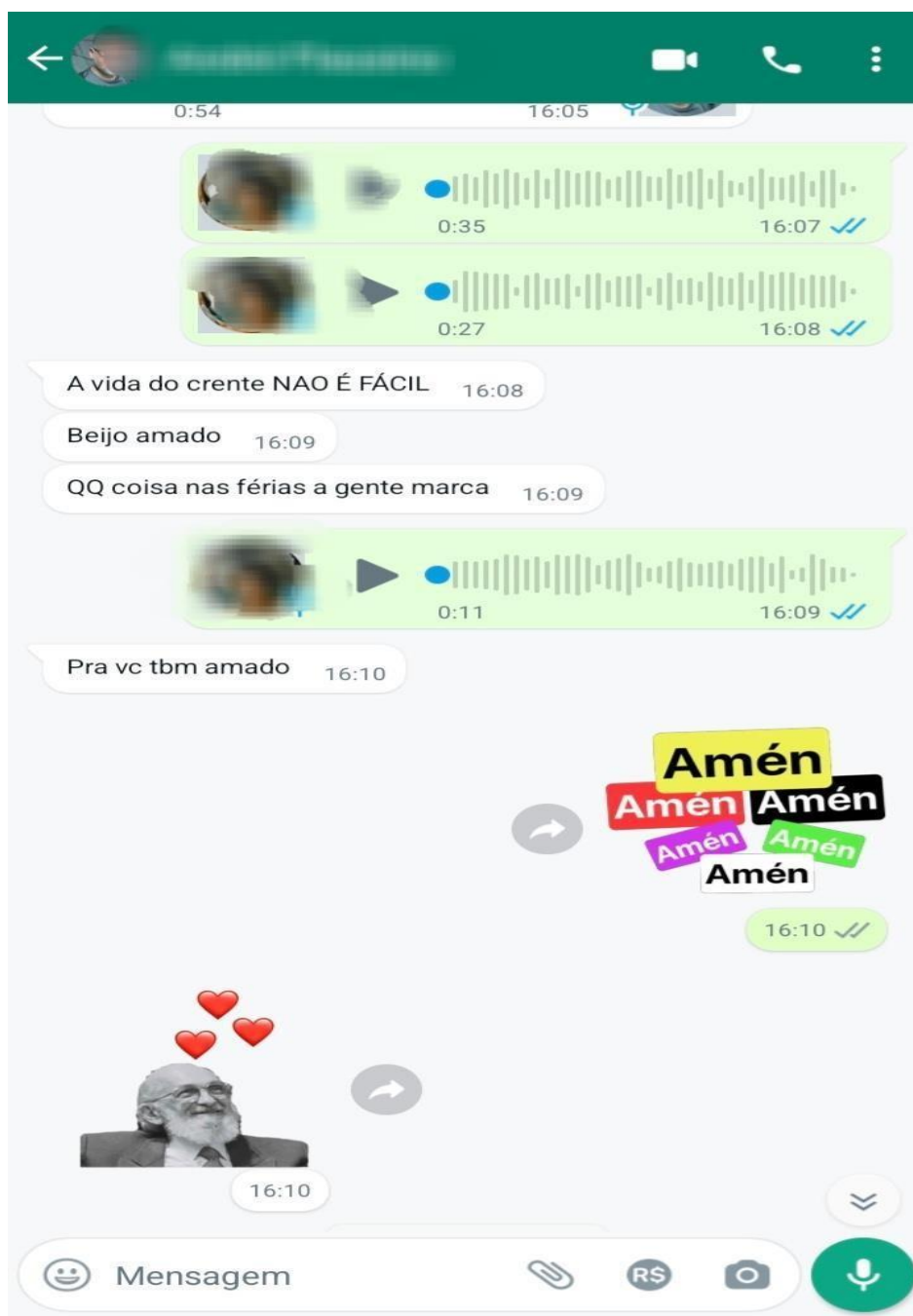
A comunicação sugere uma disposição contínua para servir, implicando um convite ao diálogo sobre a importância do serviço e da dedicação. A expressão "servimos bem para servir sempre" pode ser vista como um ato de polidez, pois respeita a face positiva do interlocutor, enfatizando a qualidade do serviço prestado e, ao mesmo tempo, busca minimizar a face negativa, sugerindo um compromisso contínuo com o serviço. Essa polidez é crucial para a manutenção da harmonia nas interações sociais. A interação criada pelo uso do *sticker* vai além das palavras, pois o seu contexto visual também desempenha um papel na comunicação: a combinação de texto e imagem pode transmitir emoções, atitudes e intenções de maneira mais completa. A dimensão interacional da linguagem é, portanto, enriquecida pela combinação de elementos verbais e não verbais.

Análise do *Sticker* 2 – Interação I

O *sticker* do patinho dando risadas pode ser interpretado como um gesto amigável e bem-humorado. Na teoria de Brown e Levinson (1987), a polidez é essencial para manter a face positiva do interlocutor e, nesse sentido, o patinho rindo pode ser visto como uma expressão de simpatia e busca de conexão, o que é relevante para o contexto interacional. Ademais, a imagem do patinho rindo pode ser entendida como uma metáfora visual para alegria e positividade. Lakoff (1977) argumenta que muitas de nossas expressões e metáforas são baseadas em experiências sensoriais e concepções da vida cotidiana. Nesse sentido, o *sticker* reflete uma metáfora visual que comunica emoções e atitudes. O patinho rindo pode ser interpretado como uma expressão de cortesia, contribuindo para a construção de uma interação positiva, pois a imagem é simpática e pode ser vista como uma forma de suavizar a comunicação, promovendo a harmonia na interação.

Vale ressaltar, com a ajuda de Marcuschi (2011, 2008), que a linguagem pode funcionar como uma prática social e interacional, logo este *sticker* se encaixa nesse contexto, representando uma forma de linguagem visual que contribui para a interação comunicativa. Ele pode ser utilizado como um recurso para expressar emoções e estabelecer conexões na interação. A análise do *sticker* também pode ser feita sob uma perspectiva semiótica, considerando os elementos visuais e seus significados, tornando-se o patinho rindo um signo visual que comunica uma emoção positiva, adicionando uma camada de significado à mensagem além de um elemento visual em um diálogo. A figurinha convida à participação do interlocutor, estimulando a resposta e contribuindo para a co-construção do significado na interação.

Figura 7 - Interação entre dois amigos II.



Fonte: Acervo particular.

Contextualização da Interação II

A interação se dá entre dois amigos tentando combinar um encontro para confraternizarem. O primeiro deles (A) faz o convite para que o encontro entre os dois aconteça, ao que o segundo (B) responde com mensagens de áudio recusando o convite e justificando-se.

(A) aceita a justificativa e se mostra compreensivo ao dizer, usando uma expressão que se popularizou por um tempo entre os brasileiros, que “a vida do crente NÃO É FÁCIL”, envia um beijo ao amigo, chamando-lhe carinhosamente de “amado” e posterga o encontro com a declaração “QQ coisa nas férias a gente marca”. (B) agradece ao amigo (A) e lhe deseja bom fim de semana com votos de paz. (A) deseja o mesmo, reciprocamente ao amigo (B), que responde com um *sticker* cheio da palavra “Amén”, em espanhol. (A) encerra a conversa com um *sticker* do escritor Paulo Freire sorrindo e com corações saindo de sua cabeça, como que sendo enviados.

Análise do *Sticker* 1 – Interação II

A repetição da palavra "amén" pode ser interpretada como um ato de polidez, expressando concordância ou respeito, o que é fundamental para manter a face positiva do interlocutor, podendo ser vista como uma forma de reforçar essa polidez. A repetição da palavra "amém" pode ser vista como uma expressão de crença, concordância ou apoio. Destaca-se a importância das metáforas na linguagem, e aqui, a palavra pode funcionar como uma metáfora visual para a concordância e o apoio, transmitindo uma atitude positiva. A cortesia, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), é uma estratégia discursiva utilizada para manter a harmonia nas interações sociais, e a repetição pode enfatizar esse desejo de concordância e respeito.

A repetição da palavra "amém" é uma escolha linguística que contribui para a interação e pode indicar uma resposta ativa, participação na comunicação e reforço do sentido de comunidade ou pertencimento, aspectos importantes na teoria de Marcuschi (2008, 2011) sobre a linguagem como prática social. Do ponto de vista semiótico, a repetição da palavra "amém" pode ser considerada um elemento visual que acrescenta ênfase à mensagem. A escolha de repetir a palavra pode intensificar o significado e transmitir uma emoção mais forte. A repetição da palavra pode ser vista como um elemento em um diálogo verbal. Bakhtin (2006) enfatiza a natureza dialógica da linguagem, e a repetição pode ser interpretada como uma forma de envolver o interlocutor, convidando-o a participar da interação e a compartilhar da mesma crença ou sentimento.

Análise do *Sticker 2* – Interação II

A representação de Paulo Freire sorrindo e os corações saindo de sua cabeça podem ser interpretados como uma expressão de afeto e positividade. Nesse contexto, o *sticker* pode ser considerado um ato de polidez, contribuindo para manter uma atmosfera positiva na interação. A expressão sorridente de Paulo Freire e os corações sugerem uma atitude cortês e acolhedora, visando manter a harmonia nas interações sociais, e a imagem pode ser interpretada como uma forma de cortesia visual. Sob a perspectiva semiótica, os corações, como representação visual, podem ser analisados como símbolos de emoção e afeto. A escolha visual do *sticker*, incluindo a representação de pensamento através dos corações, adiciona camadas de significado à mensagem, convida à participação do observador, estimula a resposta e contribui para a existência de mais de um significado.

Figura 8 - Interação entre dois amigos III.



Fonte: Acervo particular.

Contextualização da Interação III

A interação III se dá entre dois amigos numa situação de alegria pela aprovação de um deles no processo de entrada no Profletras. O primeiro deles (A) parabeniza o segundo (B) pela aprovação na 1ª etapa do processo seletivo. Não satisfeito em manifestar sua alegria com palavras, (A) envia dois *stickers*: um de um Papai Noel dançando e celebrando e outro de um artista aplaudindo alguém (os dois *stickers* têm movimento). (B) responde com a imagem de um *sticker* que é uma criança muito pequena dançando para festejar, celebrar um momento diante dos olhos de adultos (esse *sticker* também apresenta movimento), acompanhado dos dizeres “Obrigado meu querido” e “Tô muito feliz”. (A) responde a (B) manifestando sua alegria pelo sucesso do amigo, de quem aprendeu a gostar naquele ano. Essa manifestação de apreço é seguida por dois *stickers*: um que é a imagem da cantora brasileira Jojô Todinho manifestando alegria por alguma boa notícia e outro apresentando o Presidente Lula feliz, mandando beijos, junto com a frase “13 Bjs”.

Análise do *Sticker* 1 - Interação III

O uso de um *sticker* com a imagem de um Papai Noel dançando em resposta a uma mensagem de parabéns pode ser interpretado como um ato de polidez, pois adiciona uma camada de expressão positiva, reforçando a natureza amigável e festiva da interação. Tal imagem pode ser vista como uma metáfora visual para a celebração e alegria associadas à aprovação em um concurso. Isso reflete a influência das metáforas na linguagem e na comunicação, conforme destacado por Lakoff (1977). A imagem do *sticker* pode ser considerada uma expressão de cortesia, adicionando um toque de humor e celebração à mensagem de parabéns. A cortesia é fundamental para manter uma interação harmoniosa. O uso do *sticker* pode ser considerado um elemento interacional que contribui para a dinâmica da interação. A escolha visual do *sticker* enriquece a mensagem ao adicionar uma dimensão emocional por meio da representação gráfica. A imagem do Papai Noel dançando pode ser vista como um elemento em um diálogo visual, que convida à participação do interlocutor, sugerindo uma resposta positiva e contribuindo para a construção conjunta de significados na interação, conforme a teoria dialógica de Bakhtin (2006).

Análise do *Sticker 2* – Interação III

O uso do *sticker* com a imagem do bebê dançando somado à expressão "Obrigado, meu querido" pode ser interpretado como um ato de polidez. A imagem alegre do bebê adiciona uma camada de positividade à resposta de agradecimento, e a expressão afetuosa reforça a cordialidade. A imagem do bebê dançando pode ser vista como uma metáfora visual para alegria e gratidão, podendo refletir a intensidade do sentimento de agradecimento, relacionando-se à influência das metáforas na linguagem. A imagem do bebê dançando complementa a ideia de cortesia ao adicionar um toque lúdico e carinhoso à resposta de agradecimento, conforme a teoria de Kerbrat-Orecchioni (2006) e estimula uma resposta positiva e participativa na comunicação, refletindo a ideia de linguagem como prática social, conforme a teoria de Marcuschi (2011)

Análise do *Sticker 3* – Interação III

A imagem da cantora Jojô Todinho sorrindo pode ser interpretada como um ato de polidez, expressando felicidade e gratidão em resposta a uma notícia boa. O sorriso e a postura bem vestida sugerem uma atitude de apreço, contribuindo para manter uma atmosfera positiva, em uma metáfora visual para alegria e contentamento. O uso da expressão facial e do gestual contribui para a transmissão de emoções de maneira vívida, refletindo a influência das metáforas na linguagem. A imagem sugere uma atitude positiva e respeitosa em resposta à notícia boa, além de ser considerada um elemento interacional que contribui para a dinâmica da interação. O gestual, a expressão facial e a vestimenta comunicam uma resposta ativa e positiva, refletindo a ideia de linguagem como prática social, um símbolo visual que comunica emoções positivas e agradecimento. A imagem da cantora sorrindo pode ser vista como um elemento em um diálogo visual. Ela convida à participação do observador, sugerindo uma resposta positiva e contribuindo para a reconstrução de significados e sentidos na interação em que aparece.

Análise do *Sticker* 4 – Interação III

O *sticker* pode ser interpretado como um ato de polidez, pois o gesto de mandar beijos e a expressão de felicidade sugerem uma atitude positiva. A inclusão do número "13" na mensagem pode estar associada à campanha eleitoral e pode ser considerada uma estratégia para manter a face positiva do interlocutor. A imagem de Lula mandando beijos pode ser vista como uma metáfora visual para afeto e proximidade. Os beijos podem representar um gesto carinhoso e amigável, contribuindo para a expressão de sentimentos positivos. O gesto de mandar beijos é uma expressão de cortesia, associada à cordialidade e à amabilidade. A mensagem "13 bjs" pode ser uma forma de reforçar a conexão afetiva e política, mantendo a cortesia na interação.

A escolha da imagem e da mensagem reflete uma resposta ativa e positiva, incentivando a participação e a conexão com o interlocutor. Sob a perspectiva semiótica, a imagem do presidente Lula mandando beijos pode ser analisada como um signo visual que comunica afeto, enquanto o número "13" pode ser interpretado como um signo político. A combinação desses elementos enriquece a mensagem visualmente. A imagem de Lula mandando beijos pode ser vista como um elemento em um diálogo visual. Ela convida à participação do observador, sugerindo uma resposta afetiva.

Figura 9 - Interação entre cliente e vendedor, com certo laço de amizade – Interação IV



Fonte: Acervo particular.

Contextualização da Interação IV

A interação acontece entre cliente (A), que agradece ao amigo e vendedor (B), por ter conseguido entregar um produto que (A), profissional da educação, precisa levar à escola no dia seguinte. O cliente (A) informa que efetuará o pagamento por PIX (transação bancária de transferência instantânea de valores). O vendedor (B) se dá por satisfeito com a situação e afirma isso com a expressão “ok”, seguida da figurinha com a palavra “Gratidão” (em fonte mais informal) dentro de um coração dourado. (B) ainda pergunta, por mensagem de áudio, como (A) está, sobre alguma situação emocional por que o amigo está passando. (A) responde agradecendo a preocupação de (B), manifesta fé e positividade e conclui a conversa com um *sticker* com um bonequinho dengoso segurando um coração somado à frase “Vc é muito especial”.

Análise do *Sticker* 1 – Interação IV

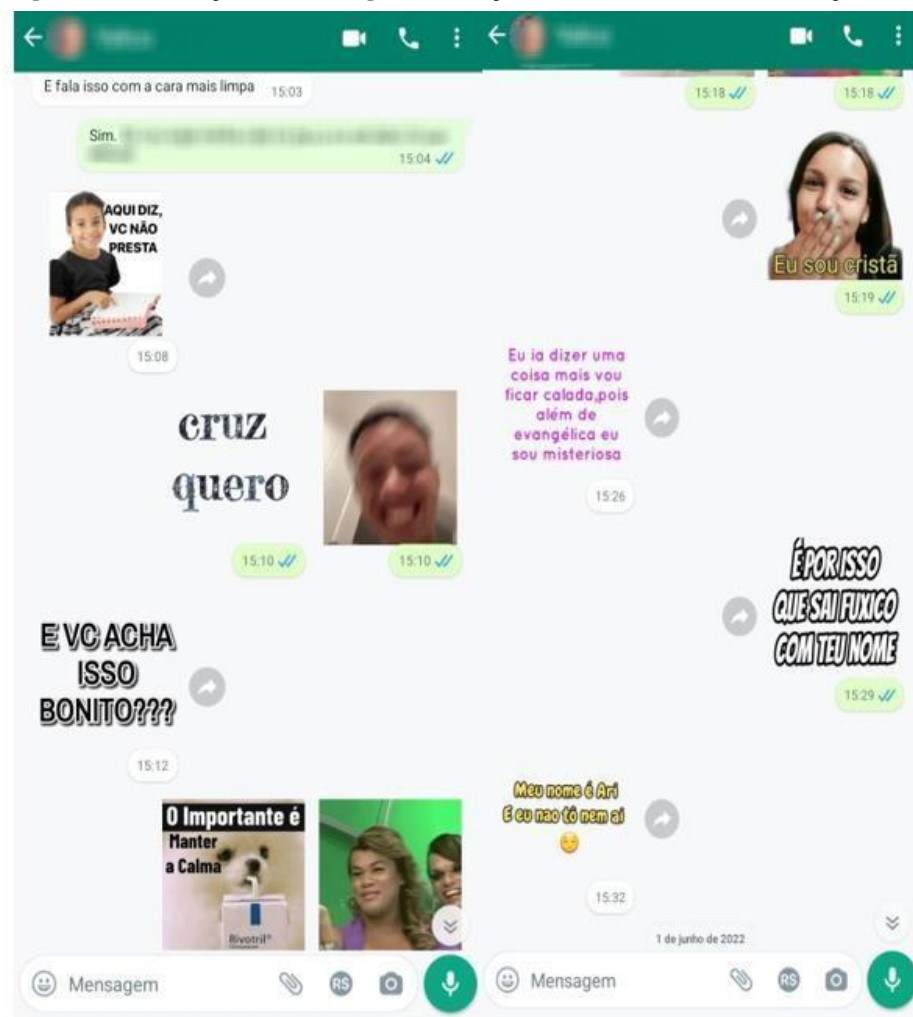
O uso do coração dourado e da palavra "Gratidão" pode ser interpretado como um ato de polidez, expressando um agradecimento de maneira positiva e respeitosa. A escolha do coração dourado pode adicionar um toque especial, destacando a importância e o valor da ação pelo qual se expressa gratidão e funciona como uma metáfora visual para expressar emoções positivas e agradecimento. A metáfora aqui é a de que a gratidão é valiosa e preciosa, refletindo a influência das metáforas na linguagem. O coração dourado e a expressão "Gratidão" são elementos corteses, indicando um agradecimento caloroso e amigável.

Essa cortesia, conforme abordada por Kerbrat-Orecchioni (2006), é fundamental para manter a harmonia nas interações sociais, especialmente em contextos de agradecimento. A imagem do coração dourado com a palavra "Gratidão" pode ser considerada um elemento interacional que contribui para a dinâmica da interação e estimula uma resposta positiva e participativa. Sob a perspectiva semiótica, a imagem do coração dourado pode ser analisada como um signo visual que comunica sentimentos positivos, enquanto a palavra "Gratidão" é um signo linguístico que adiciona significado. A combinação desses elementos enriquece a mensagem visualmente. A imagem do coração dourado com a palavra "Gratidão" pode ser vista como um elemento em um diálogo visual que convida à participação do observador, sugerindo uma resposta positiva e contribuindo para a construção de significados caros na interação.

Análise do Sticker 2 – Interação IV

O uso do bonequinho dengoso, do coração e da expressão "Vc é muito especial" pode ser interpretado como um ato de polidez. A escolha de elementos carinhosos visa manter a face positiva do interlocutor, demonstrando gratidão de maneira afetuosa e respeitosa. Reflete a influência das metáforas na linguagem, comunicando afeto e apreço. O bonequinho dengoso e a expressão carinhosa são elementos cortesias, indicando não apenas agradecimento, mas também o reconhecimento da pessoa como especial. A cortesia é crucial nas interações sociais, e esse tipo de mensagem busca manter um tom positivo. A imagem estimula uma resposta positiva, refletindo a ideia de linguagem como prática social, especialmente em ambientes de redes sociais. A frase "Vc é muito especial" adiciona significado linguístico, enriquecendo a mensagem visualmente e convida à participação do observador, sugerindo uma resposta positiva e contribuindo para a significação de intenções na interação.

Figura 10 - Interação entre amigos sobre ação ruim de um deles – Interação V



Fonte: Acervo particular

Contextualização da Interação V

A interação acontece entre o amigo (A), que condena uma ação ruim cometida pelo amigo (B), questionado por tratar de tal ação sem constrangimento. (B) responde que sim, que não está constrangido. Então (A) lhe envia um sticker que é a imagem de uma famosa criança pregadora protestante segurando a bíblia e dizendo “Aqui diz, vc não presta”, ao que (B) responde com dois *stickers*: o primeiro com a frase “Cruz quero” (em referência à expressão religiosa “Cruz credo”) e o outro com o rosto de um jovem sorrindo e balançando a cabeça sem parar. (A) contesta com um sticker com os dizeres “Vc acha isso bonito???”, ao que (B) responde com um sticker de um cachorrinho tomando “rivotril de canudinho” com a frase “O importante é manter a calma”, somado à figurinha de travestis sorridentes num programa de televisão. A inda há uma figurinha enviada por (B) de uma moça sugerindo acanhamento e dizendo “Sou cristã”. (A) continua a interação com uma figurinha com os dizeres “Eu ia dizer uma coisa mais vou ficar calada, pois além “de evangélica eu sou misteriosa.”, à qual (B) responde com outra figurinha com os dizeres “É por isso que sai fuxico com teu nome”. (A) finaliza a conversa com o sticker com os dizeres “Meu nome é Ari e eu não tô nem aí” junto com um emoticon de carinha zangada. Curioso observar que, nessa conversa, a interação se processa quase exclusivamente por stickers, algo muito importante e interessante de se verificar.

Análise do *Sticker* 1 – Interação V

O sticker parece violar princípios de polidez ao usar uma linguagem direta e repreensiva. No contexto da interação, o enunciado "vc não presta" pode ser interpretada como uma face negativa, potencialmente prejudicando a relação com o amigo. Isso vai contra os princípios de polidez propostos por Brown e Levinson. A metáfora visual da criança pregadora segurando a Bíblia é poderosa e carrega uma carga simbólica intensa. No entanto, a aplicação dessa metáfora para repreender alguém pode ser interpretada como uma estratégia agressiva, pois está associada à autoridade moral e religiosa. O enunciado "Aqui diz, vc não presta" revela uma falta de cortesia, pois a expressão é diretamente depreciativa.

Essa forma de repreensão não adere aos princípios de cortesia sugeridos por Kerbrat-Orecchioni (2006), que enfatiza a importância de manter a harmonia nas interações. O uso do *sticker* pode ser considerado um elemento interacional, mas sua natureza é confrontativa. A

imagem e o enunciado verbal provocam uma resposta ativa, mas a dinâmica resultante na interação pode não ser positiva, refletindo uma dimensão negativa da linguagem como prática social.

Sob a perspectiva semiótica, a imagem da criança pregadora segurando a Bíblia é um signo visual com conotações específicas. A mensagem transmitida é clara, mas a escolha de transmitir uma repreensão de maneira tão direta pode ser analisada quanto à sua eficácia na comunicação. A dimensão dialógica é evidente, uma vez que o *sticker* convida a uma resposta ativa do interlocutor. No entanto, o tom repreensivo pode resultar em um diálogo conflituoso, destacando a importância de considerar a dinâmica e a qualidade do diálogo proposto. A mensagem transmitida na interação só não é negativa por se tratar de uma mensagem claramente irônica e bem humorada, numa conversa entre amigos que se conhecem há muito tempo e conversa com esse tom sarcástico no aplicativo de mensagens.

Análise do *Sticker* 2 – Interação V

O enunciado verbal "Cruz quero" pode ser interpretada como uma variação irreverente de "Cruz credo." Neste contexto, a irreverência pode ser vista como uma estratégia de polidez negativa, usando humor para expressar desagrado ou surpresa de uma maneira menos direta, evitando potenciais ameaças à face positiva do interlocutor. A metáfora visual associada à expressão "Cruz quero" é mais sutil e depende da compreensão da expressão original "Cruz credo." Aqui, a metáfora é mais linguística do que visual, utilizando a referência cultural para comunicar uma atitude de desaprovação ou aversão de maneira humorística. A expressão "Cruz quero" pode ser interpretada como uma estratégia de cortesia negativa, pois expressa desagrado de forma menos direta, por meio de uma expressão humorística.

No entanto, a cortesia ainda é mantida, uma vez que o tom é mais leve do que uma expressão direta de desaprovação. A frase "Cruz quero" é um elemento interacional que busca provocar uma reação, seja ela humorística ou de desaprovação. A linguagem é usada como uma ferramenta para interagir e criar dinâmica na comunicação, destacando a natureza dinâmica da linguagem como prática social.

A dimensão semiótica aqui está relacionada à interpretação cultural da expressão "Cruz quero" em conjunto com a referência visual. A compreensão do significado depende da familiaridade com a expressão original e sua conotação cultural, adicionando camadas de significado à mensagem. A frase "Cruz quero" é um elemento em um diálogo mais amplo, provocando uma resposta ativa do interlocutor. O humor subjacente sugere a possibilidade de

uma interação leve e descontraída, mas a resposta dependerá da interpretação individual e da dinâmica do diálogo.

Análise do *Sticker* 3 – Interação V

O movimento de balançar a cabeça sem parar em tom irônico pode ser interpretado como uma estratégia de impolidez, indicando desaprovação de forma não verbal. Esse tipo de expressão visual, quando usado nas redes sociais, pode representar uma maneira de comunicar desagrado ou ironia de maneira humorística. A metáfora visual do jovem balançando a cabeça pode ser interpretada como uma representação irônica de discordância ou descrença. Essa metáfora utiliza a linguagem do corpo para comunicar uma atitude crítica ou sarcástica em relação ao que está sendo dito. O tom irônico da expressão visual pode ser entendido como uma estratégia de impolidez, desafiando as normas de cortesia ao comunicar discordância de maneira direta. Essa escolha pode ser intencional para criar um impacto na interação.

A imagem em movimento do jovem balançando a cabeça é um elemento interacional que procura provocar uma resposta ativa do interlocutor. A escolha desse sticker sugere uma intenção de comunicar atitude e emoção na interação online. Sob a perspectiva semiótica, a imagem em movimento é um signo visual que comunica uma atitude específica. O movimento de balançar a cabeça e o sorriso podem ser interpretados como elementos que contribuem para a expressão irônica transmitida pelo sticker. A dimensão dialógica é evidente na interação proposta pelo sticker. A expressão irônica do jovem convida a uma resposta ativa, criando um espaço para a construção participativa de significados na interação online, conforme a teoria dialógica de Bakhtin (2006).

Análise do *Sticker* 4 – Interação V

O enunciado verbal "Vc acha isso bonito???" em tom irônico pode ser interpretado como uma estratégia de impolidez, desafiando normas de cortesia ao questionar de forma crítica a estética ou a opinião do interlocutor. A impolidez pode ser usada para expressar desaprovação de maneira não direta. A metáfora aqui está na expressão "Vc acha isso bonito???" que, de maneira irônica, questiona o gosto ou a opinião do interlocutor. O tom irônico da pergunta indica uma estratégia de impolidez, indo contra as normas tradicionais de cortesia. A intenção parece ser a de expressar desacordo ou crítica de maneira humorística, mas ainda assim

desafiadora. O *sticker* com a pergunta irônica é um elemento interacional que busca provocar uma reação ativa do interlocutor. A linguagem, nesse caso, é usada como uma ferramenta para criar dinâmica e interatividade na comunicação online.

Análise do *Sticker* 5 – Interação V

O enunciado verbal "O importante é manter a calma" em conjunto com a imagem irônica do cachorrinho tomando "rivotril de canudinho" pode ser interpretado como uma estratégia de polidez negativa, utilizando o humor para abordar uma situação estressante de maneira descontraída. A metáfora visual do cachorrinho tomando medicamento de maneira humorística é uma forma de expressar ironicamente a necessidade de manter a calma em situações estressantes. Essa metáfora utiliza elementos cotidianos para transmitir uma mensagem mais profunda de forma lúdica. A expressão irônica do cachorrinho tomando "rivotril de canudinho" e a frase "O importante é manter a calma" podem ser entendidas como estratégias de cortesia, pois buscam abordar uma situação potencialmente estressante de maneira leve, evitando confrontos diretos.

O *sticker* é um elemento interacional que procura engajar o interlocutor de maneira humorística. A linguagem, tanto visual quanto textual, é utilizada como uma ferramenta para criar uma interação descontraída, estabelecendo uma conexão emocional. Sob a perspectiva semiótica, o cachorrinho e a frase compõem um conjunto de signos visuais. A escolha de representar um animal tomando um medicamento de maneira inusitada adiciona camadas de significado à mensagem, provocando uma interpretação mais rica. A dimensão dialógica está presente na interação proposta pelo *sticker*. A expressão irônica do cachorrinho convida a uma resposta ativa do interlocutor, criando um espaço de comunicação aberto e participativo.

Análise do *Sticker* 6 – Interação V

A imagem de travestis sorridentes pode ser interpretada como uma expressão de autoconfiança e autoaceitação. Em termos de polidez, a visibilidade dessas identidades na mídia representa um avanço na aceitação e reconhecimento de diversas identidades de gênero. A metáfora visual deste *sticker* pode ser vista como uma representação positiva da diversidade de identidades de gênero. A imagem desafia estereótipos tradicionais e contribui para uma narrativa mais inclusiva e respeitosa. A inclusão dessa imagem em um programa de televisão

pode ser interpretada como uma estratégia de cortesia para promover a diversidade e a inclusão. A imagem é um elemento interacional que busca representar a diversidade de experiências e identidades de gênero.

Essa representação contribui para uma interação mais inclusiva e respeitosa nas redes sociais e na sociedade em geral. Sob a perspectiva semiótica, é um conjunto de signos visuais que desafia normas culturais e estereótipos relacionados a identidades de gênero. A representação visual contribui para uma linguagem mais rica e diversificada.

Análise do Sticker 7 – Interação V

A expressão da moça sugerindo acanhamento pode ser interpretada como uma estratégia de polidez, indicando sensibilidade à potencial reação dos outros ao revelar sua afiliação religiosa. O uso do sticker pode ser uma tentativa de mitigar qualquer possível mal-entendido ou confronto. A metáfora visual da moça sugerindo acanhamento ao dizer "Sou cristã" pode ser uma representação de como algumas pessoas podem se sentir em relação à sua fé em contextos mais seculares. A imagem utiliza a linguagem do corpo para transmitir a emoção associada à revelação de uma crença pessoal. A expressão de acanhamento ao afirmar ser cristã pode ser interpretada como uma estratégia de cortesia, buscando evitar possíveis reações negativas. O uso do *sticker* pode ser uma maneira de comunicar essa informação de maneira mais suave e respeitosa. A linguagem visual e textual é utilizada para criar uma dinâmica na interação online, convidando à empatia e compreensão. Sob a perspectiva semiótica, a imagem da moça expressando acanhamento é um signo visual que comunica uma emoção específica. A combinação da expressão facial, a frase "Sou cristã" e o contexto sugerem uma representação simbólica da experiência de revelar sua fé.

Análise do Sticker 8 – Interação V

O enunciado reflete uma estratégia de polidez ao optar por ficar calada, sugerindo que a pessoa está consciente do potencial impolidez de sua opinião. A adição da característica de ser "misteriosa" pode ser uma tentativa de suavizar a decisão de não compartilhar a informação. A metáfora aqui pode ser encontrada na associação entre ser evangélica e ser "misteriosa". A escolha de não revelar algo é apresentada como parte de uma aura de mistério, utilizando uma metáfora que relaciona a identidade religiosa com características pessoais. A decisão de ficar

calada é interpretada como uma estratégia de cortesia para evitar potenciais mal-entendidos ou conflitos.

A adição da característica de ser "misteriosa" pode ser uma forma de preservar a face positiva ao recusar-se a compartilhar a informação. O *sticker* é um elemento interacional que busca representar a complexidade da identidade da pessoa, incorporando elementos de sua fé e o desejo de manter certos aspectos em segredo. A linguagem é usada para criar uma interação online que convida à reflexão e ao entendimento. Sob a perspectiva semiótica, o *sticker* é um conjunto de signos visuais que comunica uma atitude específica. A imagem e a frase se combinam para transmitir uma ideia de contenção e mistério, utilizando elementos visuais para criar uma narrativa simbólica. A dimensão dialógica é evidente na interação proposta pelo *sticker*. Ao compartilhar essa frase, a pessoa evoca a participação ativa do público, criando um espaço para o diálogo sobre identidade, fé e o equilíbrio entre revelar e manter mistério.

Análise do Sticker 9 – Interação V

O enunciado pode ser interpretado como uma estratégia de impolidez, sugerindo que informações fofocadas ou "fuxicos" estão relacionadas ao nome da pessoa. Isso pode ser percebido como uma ameaça à face positiva do interlocutor, indicando possíveis consequências de fofocas associadas ao seu nome. A metáfora presente na frase relaciona o ato de fofocar ("sai fuxico") diretamente ao nome da pessoa. Essa metáfora sugere que o nome da pessoa é central nas fofocas, associando-o a possíveis especulações ou comentários. Assim, o enunciado pode ser interpretado como uma estratégia de impolidez, desafiando normas de cortesia ao sugerir que fofocas estão sendo feitas sobre o nome da pessoa.

A escolha de compartilhar isso de forma direta pode indicar uma falta de consideração pela face positiva do interlocutor. O *sticker* é um elemento interacional que busca provocar uma reação do interlocutor. A frase é uma forma de comunicação que visa gerar um impacto emocional e uma resposta ativa, estimulando o diálogo ou a reflexão sobre a comunicação nas redes sociais.

Sob a perspectiva semiótica, o enunciado corresponde a um elemento linguístico que se combina com a imagem visual do *sticker*. A representação gráfica pode reforçar a ideia de que fofocas estão associadas ao nome da pessoa, criando uma mensagem simbólica. A dimensão dialógica está presente na interação proposta pela frase. Ao compartilhar essa mensagem, a pessoa espera uma resposta ou reação do interlocutor, criando um espaço para a co-construção de significados e a continuação do diálogo.

Análise do Sticker 10 – Interação V

O enunciado "eu não tô nem aí" sugere uma atitude de desinteresse ou desapego, o que pode ser interpretado como uma estratégia de impolidez, indicando uma falta de consideração pelos sentimentos ou expectativas dos outros. A carinha zangada reforça a ideia de descontentamento. A metáfora presente na expressão "eu não tô nem aí" é a de desapego e indiferença. A carinha zangada complementa essa metáfora, sugerindo que, apesar da aparência de desinteresse, há um elemento de irritação ou frustração subjacente. A expressão "eu não tô nem aí" pode ser interpretada como uma estratégia de impolidez, desconsiderando as expectativas sociais de interesse ou preocupação. A adição da carinha zangada intensifica essa falta de cortesia, sugerindo uma atitude negativa. A linguagem visual e textual é utilizada para comunicar uma falta de interesse ou preocupação, convidando o interlocutor a perceber essa atitude e a reagir de acordo. A combinação do enunciado verbal e do emoticon cria uma mensagem simbólica de desinteresse e irritação, usando elementos visuais para transmitir uma emoção. A dimensão dialógica está presente na interação proposta pelo *sticker*. Ao compartilhar essa mensagem, a pessoa está expressando uma atitude específica e espera uma resposta ou reação do interlocutor.

Os *stickers* desempenham um papel relevante na dimensão interacional da linguagem, complementando os atos de fala com uma linguagem visual e emocional. Eles permitem expressar sentimentos, reações e nuances de maneira rápida e eficaz, contribuindo para uma comunicação mais rica e envolvente. No entanto, é necessário considerar o contexto e a audiência sociais ao utilizar *stickers*, para evitar possíveis mal-entendidos ou interpretações equivocadas.

4 A DIMENSÃO INTERTEXTUAL DA LINGUAGEM

A dimensão intertextual da linguagem envolve a interconexão de textos e referências que permeiam a comunicação humana. A intertextualidade manifesta-se de diversas maneiras, desde citações literais até alusões, referências e paródias. Ela é uma expressão da relação dialógica entre os textos, onde cada texto é influenciado por outros, criando uma rede de significados entrelaçados. Como afirmou Roland Barthes, "o texto é um tecido de citações provenientes dos mil focos da cultura" (BARTHES, 1994).

A dimensão intertextual da linguagem está presente em várias formas de expressão, como na literatura, na música, no cinema e também na comunicação cotidiana. Por exemplo, a citação de trechos de filmes ou séries em conversas informais é uma forma de intertextualidade, onde os participantes compartilham uma referência comum e constroem sentido a partir dela. Além disso, a intertextualidade também está relacionada à construção de identidades e à negociação de significados. Como observado por Mikhail Bakhtin, "a palavra vive apenas em um diálogo incansável com as vozes que a precederam e que a cercam" (BAKHTIN, 2006). Ao utilizar elementos intertextuais em suas comunicações, os indivíduos constroem uma identidade social, estabelecendo conexões com determinados grupos, gerações e culturas.

É importante pontuar que tal dimensão da linguagem também está intrinsecamente ligada à criatividade e à originalidade. Ao incorporar referências intertextuais em sua produção, os indivíduos podem criar novos significados, combinar elementos de diferentes contextos e estabelecer diálogos entre textos diversos. No entanto, destaca-se que a intertextualidade também envolve o desafio da interpretação. A compreensão dos textos intertextuais depende do conhecimento prévio do receptor, de sua familiaridade com as referências utilizadas e da capacidade de estabelecer conexões entre os textos. Então, a dimensão intertextual da linguagem revela a interconexão e a influência mútua entre os textos, formando uma teia de referências e significados compartilhados. A intertextualidade permeia diferentes formas de expressão e desempenha um papel fundamental na construção de identidades e na negociação de significados. Compreender e explorar essa dimensão é essencial para uma apreciação mais profunda e contextualizada da linguagem e de suas múltiplas camadas de sentido.

4.1 A linguagem e o fenômeno do dialogismo

A linguagem é uma das características mais distintivas da humanidade, e sua compreensão profunda tem sido um dos principais focos da linguística e da teoria da comunicação. No entanto, a linguagem é muito mais do que apenas um conjunto de palavras e regras gramaticais; é um fenômeno intrinsecamente social e interacional, de diálogo. Uma das teorias que ilumina essa dimensão social da linguagem é o dialogismo, um conceito introduzido e desenvolvido por Mikhail Bakhtin (2006). Nesta pesquisa, podemos explorar a relação entre a linguagem e o fenômeno do dialogismo em três partes: primeiro definindo o dialogismo e sua importância na teoria da linguagem. Em seguida, examinando como o dialogismo se manifesta na comunicação cotidiana, enfocando as conversas e as interações verbais via *stickers*. Por fim, discutindo como o dialogismo influencia a literatura e a arte, destacando a importância da pluralidade de vozes na criação de significado. Em todas essas áreas, o dialogismo destaca a natureza profundamente social e interacional entre textos na linguagem.

Tomando o dialogismo sob uma perspectiva interacional, percebemos que este é um conceito introduzido por Mikhail Bakhtin no início do século XX e é uma parte fundamental de sua teoria da linguagem. Dialogismo é o conceito que Mikhail Bakhtin descreve como o processo de interação entre textos que acontece na polifonia. Tanto na redação quanto na leitura, o texto não é considerado de forma independente, mas sim relacionado a outros discursos semelhantes e/ou próximos. É importante ressaltar que, no pensamento de Bakhtin, o conceito de dialogismo não está ligado à noção de um diálogo “face a face” entre interlocutores, mas sim à interação entre discursos (produzidos pelos interlocutores), visto que “o interlocutor só existe enquanto discurso” (FIORIN, 2006, p. 166). Fiorin também observa que, por esse motivo, “cada enunciado carrega uma dimensão dupla, pois revela duas perspectivas: a sua e a do outro” (2006, p. 170). Bakhtin argumenta que a linguagem não é uma entidade isolada, mas sim uma construção social e cultural. Ela é criada e moldada através das interações sociais, refletindo as visões de mundo, perspectivas e vozes de diferentes grupos e indivíduos.

os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2006, p. 297)

O dialogismo enfatiza a ideia de que a linguagem está em constante diálogo, uma conversa ininterrupta em que várias vozes se entrelaçam. Essa perspectiva dialogística da linguagem ressalta a importância da pluralidade de vozes e perspectivas. Em vez de considerar a linguagem como uma entidade monológica, onde há uma única voz dominante que impõe significado, o dialogismo sugere que a linguagem é composta por uma multiplicidade de vozes, cada uma contribuindo para a construção de significado. Essas vozes frequentemente entram em conflito, concordam, se complementam ou se contradizem, tornando a linguagem um fenômeno profundamente interativo e social (BAKHTIN, 2012).

Pensando o dialogismo numa perspectiva da comunicação que se dá no cotidiano, notamos que ele se manifesta de maneira clara e tangível na interação do dia a dia. Quando as pessoas se envolvem em conversas, diálogos ou debates, estão participando de uma interação intertextual. Cada fala ou resposta é moldada não apenas pela pessoa que a emite, mas também pelas contribuições e perspectivas dos outros participantes. O diálogo é uma construção coletiva de significado, onde as vozes individuais se entrelaçam e influenciam mutuamente.

A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2006, p. 313).

As conversas cotidianas demonstram como o dialogismo é uma parte fundamental da linguagem. As pessoas frequentemente citam, reagem e respondem ao que foi dito anteriormente na conversa. Esse processo de retroalimentação e intertextualidade permite a construção conjunta do significado. Segundo Bakhtin, as diversas vozes perpassam os interlocutores e ultrapassam sua individualidade, uma vez que "em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis e vozes próximas que soam simultaneamente" (BAKHTIN, 2006, p. 353). Além disso, o dialogismo também pode ser observado na adaptação da linguagem a diferentes contextos e interlocutores: a escolha de palavras, tom de voz e estilo de fala é influenciada pelas expectativas e pelas vozes presentes na interação (BAKHTIN, 2006).

Também percebemos claramente que o dialogismo não está restrito apenas à comunicação oral, ele também desempenha um papel fundamental na literatura e na arte. Na literatura, a presença de vozes múltiplas é evidente em narrativas que incluem a fala de personagens, monólogos interiores e vozes narrativas variadas. Autores frequentemente utilizam diferentes perspectivas para criar complexidade e profundidade em suas obras. A

intertextualidade é outra manifestação do dialogismo na literatura, uma vez que os escritores frequentemente fazem referências a obras anteriores, citam outros autores e aludem a eventos históricos nas obras que estão criando e apresentando ao público.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento (BAKHTIN, 2006, p. 256).

Isso enriquece a leitura, já que o leitor é convidado a participar de um diálogo intertextual, conectando as vozes e as perspectivas presentes na obra com as vozes e as perspectivas que existem além dela. Na arte visual e na música, a intertextualidade também desempenha um papel significativo: artistas frequentemente incorporam elementos de outras obras, referem-se a movimentos artísticos anteriores e criam obras que convidam o espectador a interpretar e a interagir com base em sua própria bagagem cultural e experiência (BAKHTIN, 2006).

Bakhtin (2012), pensando o dialogismo, sugere que a linguagem não é uma entidade isolada, mas sim uma construção social e cultural.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2012, p. 144).

A linguagem é criada e moldada através das interações sociais, refletindo as visões de mundo, perspectivas e vozes de diferentes grupos e indivíduos. O dialogismo enfatiza a ideia de que a linguagem está em constante diálogo, uma conversa ininterrupta em que várias vozes se entrelaçam.

Em última análise, o dialogismo não é apenas uma teoria da linguagem, mas uma visão profunda da natureza da interação humana e da construção de significado. Ele nos lembra da importância de estar aberto ao diálogo com o mundo e com os outros, e de abraçar a diversidade de vozes que moldam nossa experiência e compreensão do mundo. É uma janela para a compreensão do mundo em toda a sua complexidade e riqueza.

4.2 A intertextualidade: concepção teórica e formas de materialização

Para compreender a intertextualidade, é fundamental partir de uma base teórica sólida. A intertextualidade pode ser vista como um processo de diálogo entre textos, onde um texto influencia ou faz referência a outros textos, criando uma teia de conexões que enriquece o significado. A intertextualidade é um conceito fundamental no estudo da linguagem e da comunicação. Ela envolve a ideia de que nenhum texto existe isoladamente, mas está sempre em diálogo com outros textos e influenciado por eles. Trata-se da relação que se estabelece entre textos, sejam eles escritos, orais, visuais ou de qualquer outra natureza, e como essas relações influenciam a interpretação e o significado dos textos. Neste capítulo, exploraremos a concepção teórica da intertextualidade, suas origens e desenvolvimentos ao longo do tempo, sua importância na comunicação contemporânea e as diversas formas de materialização desse fenômeno.

4.2.1 Concepção teórica da intertextualidade

O dialogismo de Bakhtin influenciou bastante os estudos que deram origem à intertextualidade. É preciso evidenciar que ele não cunhou nem desenvolveu o termo, tampouco sua noção tal qual conhecemos hoje. “O autor de *Estética et teoria do romance* e de *A Poética de Dostoiévski* não empregava em nenhum momento os termos intertextualidade ou intertexto” (SAMOYAULT, 2008, p. 18, grifos da autora). Sua abordagem única à linguagem e à interação textual revolucionou a maneira como percebemos o papel dos textos na cultura e na sociedade, levando-o a desenvolver sua teoria da intertextualidade em um contexto de profundas transformações sociais e políticas na Rússia e, principalmente, por haver testemunhado a Revolução Russa, a ascensão do marxismo e o subsequente regime soviético. Essas experiências moldaram sua perspectiva sobre a linguagem e a literatura, levando-o a questionar a autoridade do discurso e a considerar como os textos estão sempre em diálogo uns com os outros.

Segundo Zani (2003), Bakhtin argumentou que todo texto é permeado por outros textos, outras vozes e discursos múltiplos, criando uma teia de influências e referências que moldam o significado e a interpretação de uma obra, isto é, “Para Bakhtin, a noção de que um texto não subexiste sem o outro, quer como uma forma de atração ou de rejeição, permite que ocorra um

diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos” (ZANI, 2003, p. 122). Ele chamou essa teia de "carnavalização", enfatizando o caráter dinâmico e interativo da intertextualidade. Ele viu a linguagem como essencialmente dialógica, e a intertextualidade como um fenômeno inerente à natureza da linguagem (ZANI, 2003, p. 122). Em outras palavras, nenhum texto existe isoladamente, mas está sempre em diálogo com outros textos e contextos culturais.

A carnavalesca natureza da intertextualidade, segundo Bakhtin, implica uma constante subversão das normas e hierarquias. Em seu famoso livro "Problemas da Poética de Dostoiévski", ele examina como o autor russo Fiódor Dostoiévski incorpora uma multiplicidade de vozes e discursos em sua obra, criando personagens complexos que refletem a diversidade da experiência humana. Através desse processo, Dostoiévski não apenas critica a sociedade de sua época, mas também subverte as noções convencionais de autoridade e unidade na literatura (SAMOYAULT, 2008, p. 18-19). A intertextualidade, a partir dos estudos de Bakhtin, não se limita à literatura, mas se estende a todos os aspectos da cultura e da comunicação, “abrindo o caminho para que outros teóricos [...] aplicassem tais relações em outras mídias, como o cinema e as artes plásticas” (ZANI, 2003, p. 122). A cultura é, para Bakhtin, um espaço onde diferentes discursos colidem e se entrelaçam, criando uma arena de constantes transformações e contestações. A língua é o local primordial desse confronto, onde vozes diversas se encontram, disputam significados e recriam a realidade de maneira constante.

Convém situar que, em primeiro lugar, a intertextualidade foi um foco de estudo no campo da literatura - através das citações textuais - como sendo a inclusão de um texto a outro, para efeitos de reprodução ou transformação. Entretanto, pode-se também empregar o termo à outras produções textuais, imagéticas e midiáticas que trabalhem e elaborem sua narrativa discursiva com este artifício (ZANI, 2003, p. 123).

Para Bakhtin, ainda segundo Zani (2003), a intertextualidade não é um fenômeno meramente acadêmico, mas uma ferramenta poderosa para a compreensão da comunicação humana. Ela reconhece que os textos são construídos a partir de uma rica tapeçaria de influências e que o significado de um texto é moldado pelas vozes que ecoam nele. Isso tem implicações profundas para a teoria literária, a crítica textual e a análise cultural. A intertextualidade também está ligada ao conceito de interdiscursividade, que se refere à relação entre diferentes discursos ou formas de discurso em uma sociedade. A interdiscursividade reconhece que os textos não são produzidos em um vácuo, mas são influenciados por outros textos e práticas discursivas (ZANI, 2003). Assim, a intertextualidade está intrinsecamente ligada à cultura e à sociedade em que um texto é produzido.

Além disso, a teoria da intertextualidade de Bakhtin destaca a importância do leitor na construção do significado de um texto. Cada leitor traz sua própria bagagem de experiências, conhecimentos e referências culturais, que influenciam sua leitura. A intertextualidade convida os leitores a se tornarem participantes ativos na criação de significado, pois eles estão constantemente engajados em um diálogo com outros textos e discursos (ZANI, 2003). Mikhail Bakhtin fez contribuições fundamentais para a compreensão da intertextualidade e seu impacto na linguagem, na literatura e na cultura.

A intertextualidade pode também ser compreendida como uma série de relações de vozes, que se intercalam e se orientam por desempenhos anteriores de um único autor e/ou autores diferenciados, originando um diálogo no campo da própria língua, da literatura, dos gêneros narrativos, dos estilos e até mesmo em culturas diversas. Porque o conceito de dialogismo vai além da literatura e da história de suas fontes, trabalha e existe dentro de uma produção cultural, literária, pictórica, musical, cinematográfica e define o que se entende por uma relação polifônica, onde vozes subexistem, como uma relação intertextual que se estende por vários meios e períodos. Logo, o que fora denominado como releitura em outro momento, passou a ser conhecido por dialogismo no início do século XX, a partir da obra de Bakhtin [...] (ZANI, 2003, p. 126-127)

Sua abordagem dialógica à linguagem e sua ênfase na carnavalesca natureza da intertextualidade revolucionaram a teoria literária e continuam a influenciar a forma como percebemos o poder da linguagem e da comunicação textual. Bakhtin nos ensina que os textos são intrinsecamente interligados e que a intertextualidade é uma força central que molda a riqueza e a complexidade da comunicação humana.

Ao longo do tempo, a teoria da intertextualidade evoluiu e se diversificou. Roland Barthes, influente crítico literário e teórico da semiótica do século XX, por exemplo, desempenhou um papel significativo na evolução da compreensão da intertextualidade, pois seu trabalho inovador mudou a maneira como vemos os textos, destacando o papel ativo do leitor na construção de significados e explorando as complexas relações entre os textos. Um dos conceitos-chave que introduziu na teoria literária é o de "intertexto", argumentando que todos os textos são parte de uma rede de relações, destacando como um texto pode evocar outros textos e outros discursos de maneiras variadas e complexas (SAMOYAULT, 2008). Nesse contexto, o leitor desempenha um papel crucial, pois é responsável por traçar conexões e significados entre os textos, já que traz consigo um conjunto de referências e experiências que influenciam sua leitura.

Em seu ensaio "A Morte do Autor" (1968), Barthes questionou a ideia de que o autor é a fonte última de significado em um texto. Em vez disso, argumentou que o leitor é ativo na

interpretação e que o texto é um espaço aberto a múltiplas interpretações. Essa abordagem desconstrói a autoridade do autor e coloca o leitor no centro da criação de significados. “[...] Barthes está mais preocupado com a literatura. Para ele, o autor deixa de ser dono da obra quando o leitor a lê; neste momento acontece a morte do autor” (TAMAKI; FEIL, 2018). Além disso, o referido autor explorou o conceito de "paratexto", que inclui elementos como prefácios, capas, títulos e notas de rodapé de uma obra, destacando como esses elementos influenciam a interpretação de um texto e podem ser vistos como parte da intertextualidade, já que muitas vezes fazem referência a outros textos, autores ou discursos.

Outra contribuição importante de Barthes (1968) para a compreensão da intertextualidade é o estudo semiótico, em que examina como os signos e os símbolos presentes nos textos podem evocar significados de outros textos, criando uma rica rede de conexões intertextuais. Isso é particularmente evidente em seu trabalho sobre a análise de mitos, onde ele explorou como esses tipos de texto são construídos a partir de elementos culturais e discursivos que podem ser encontrados em outros contextos na vida de seus autores e dos leitores que com eles passarão a ter contato e, a partir daí, os influenciarão.

Ele encontrou a semiótica, o estudo dos signos, útil nessas interrogações. Ele desenvolveu uma teoria dos sinais para demonstrar essa decepção percebida. Ele sugeriu que a construção dos mitos resulta em dois níveis de significação: a "linguagem-objeto", um sistema linguístico de primeira ordem; e a "metalinguagem", o sistema de segunda ordem que transmite o mito. A primeira diz respeito ao significado literal ou explícito das coisas, enquanto a segunda é composta pela linguagem usada para falar sobre a primeira ordem. Barthes explicou que esses mitos culturais burgueses eram "sinais de segunda ordem", ou "conotações" (WIKIPEDIA, 2023).

Avançamos em nossa análise da dimensão intertextual da linguagem e nos deparamos com Julia Kristeva, psicanalista, linguista e teórica francesa, uma das vozes mais proeminentes na discussão da intertextualidade e da linguagem que, em sua obra "Semeiotikè: Recherches pour une sémanalyse" (1969), por sua vez, introduziu o termo "intertextualidade" para descrever essa complexa relação entre textos, baseando-se nos trabalhos de Bakhtin, quem havia estudado com profundidade (SAMOYAUULT, 2008). Seu trabalho inovador transcendeu fronteiras disciplinares, contribuindo para a compreensão das complexas relações entre textos, culturas e psicologia. Vemos, que em seu conceito de "intertextualidade", a autora abrange a relação não apenas entre textos escritos, mas também entre diferentes sistemas de signos, como a linguagem verbal, visual e musical, enfatizando que a intertextualidade é uma característica essencial da linguagem e da cultura, envolvendo uma ampla gama de discursos e expressões simbólicas, que

os textos, muitas vezes, abrigam múltiplas vozes e perspectivas.

A noção de intertextualidade cunhada por Kristeva (1969) sugere que os textos e símbolos são intrinsecamente interconectados e influenciam uns aos outros. A linguagem verbal, por exemplo, pode evocar imagens visuais e associações emocionais, criando uma rede complexa de significados. Kristeva argumenta que a intertextualidade é uma expressão da heterogeneidade da linguagem, onde vozes múltiplas se entrelaçam e se combinam para criar uma rica gama de significados.

O eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para desvelar um fato maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) em que se lê pelo menos uma outra palavra (texto). Em Bakhtin, aliás, esses dois eixos, que ele chama respectivamente diálogo e ambivalência, não são claramente distinguidos. Mas essa falta de rigor é antes uma descoberta que Bakhtin é o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. (KRISTEVA apud SAMOYAUULT, 2008, p. 16)

Outro conceito-chave desenvolvido por Kristeva é aquele a partir do qual argumenta que textos individuais são moldados por gêneros literários e discursivos específicos, e a intertextualidade ocorre à medida que os autores incorporam elementos de gêneros anteriores em suas obras, o que pode ser visto como um diálogo intertextual entre um texto e as convenções e expectativas associadas a um gênero literário ou cultural. (SAMOYAUULT, 2008) Também enfatiza a importância da ambiguidade na intertextualidade quando defende a ideia de que os textos frequentemente abrigam múltiplas vozes e perspectivas, criando um espaço para a ambiguidade e a pluralidade de significados. Isso desafia a ideia de que os textos têm um significado fixo e único, destacando a natureza fluida e aberta da intertextualidade.

Julia Kristeva é uma figura fundamental na teoria da intertextualidade, cujas ideias abrem novas perspectivas sobre como compreendemos a linguagem, os textos e a cultura. Sua ênfase na intertextualidade, na ambiguidade e na heterogeneidade da linguagem contribui para uma visão mais rica e complexa da intertextualidade como um mosaico de vozes que permeiam e enriquecem nossas experiências literárias e culturais. Kristeva nos lembra que a intertextualidade está no cerne da comunicação humana e da construção de significado.

A intertextualidade é importante na linguagem, uma vez que desempenha um papel crucial na compreensão da literatura e da comunicação textual. Ela nos lembra que nenhum texto é uma entidade isolada, mas está enraizado em um contexto cultural e histórico mais amplo e nos ajuda a entender como os textos dialogam entre si, influenciando-se mutuamente e criando uma rica “tapeçaria” de significados, e pode, ainda, assumir diversas formas, desde

citações diretas e paráfrases até alusões, intertextos sutis e até mesmo a recriação de personagens ou enredos. É um fenômeno intrínseco à natureza da linguagem e da cultura, já que a construção do significado depende da relação com outros textos e referências compartilhadas.

Além disso, a intertextualidade nos convida a considerar o papel do leitor na interpretação de um texto, denotando que cada leitor traz sua própria bagagem de experiências, conhecimentos e referências culturais, que moldam sua compreensão de um texto; logo, essa dimensão da linguagem nos leva a reconhecer a natureza ativa da leitura e a importância da subjetividade na interpretação, vindo a ser uma ferramenta poderosa na análise textual e na crítica literária. Ela nos permite explorar as influências e as conexões entre diferentes textos, revelando camadas de significado e de complexidade que podem passar despercebidas em uma leitura superficial. Ao identificar as referências e alusões em um texto, por conseguinte e intertextualidade que o envolve, podemos aprofundar nossa compreensão e apreciação da obra.

Essa dimensão da língua/linguagem desafia a noção de originalidade estrita, sugerindo que todos os textos são construídos a partir de uma rede de influências e referências. Isso torna a criação textual um ato de diálogo com a tradição literária e cultural. Além disso, cria uma conexão rica entre textos e leitores: os leitores se tornam participantes ativos na construção do significado, pois sua compreensão é influenciada por sua própria bagagem de conhecimento e experiência. A intertextualidade é um conceito teórico essencial que nos ajuda a entender como os textos se relacionam uns com os outros, como enriquecem o significado e como envolvem os leitores de maneira ativa.

4.2.2 As várias e diversas formas de materialização da intertextualidade

A intertextualidade pode assumir diversas formas, e é importante compreender a diversidade dessas manifestações. Algumas das formas mais comuns incluem¹:

- **Citações e Paráfrases:** Muitas vezes, um autor incorpora diretamente trechos de outros textos em seu próprio trabalho, citando ou parafrazeando. Isso pode ser feito de maneira explícita, dando crédito ao autor original, geralmente com o uso de aspas, ou de maneira

¹ Existem muitas maneiras de manifestação da intertextualidade. Aqui, apresentamos as principais formas de ocorrência desse fenômeno observadas no estudo dos *stickers* que compõem o *corpus* de estudo deste trabalho.

implícita, sem mencionar a fonte. Essas citações e paráfrases podem ser usadas para reforçar um argumento, adicionar autoridade ao texto ou criar associações com o texto de origem. A citação é uma maneira de incorporar vozes e perspectivas de outros autores no discurso próprio, contribuindo para a construção do significado e para a contextualização da informação (SAMOYAULT, 2008; SOUZA-SANTOS e ARAÚJO, 2022).

- **Alusões:** Autores frequentemente fazem alusões a outros textos, personagens ou eventos. As alusões são outra manifestação da intertextualidade, onde um texto faz referência a eventos históricos, figuras culturais ou outros textos sem necessariamente citá-los diretamente. As alusões podem adicionar camadas de significado ao texto, conectando-o a um contexto mais amplo. Essas alusões podem ser sutis ou explícitas e são usadas para enriquecer o significado do texto (SOUZA-SANTOS e ARAÚJO, 2022).
- **Paródias e Sátiras:** Autores frequentemente fazem paródias ou sátiras de textos ou gêneros literários anteriores. Os textos podem parodiar outros, imitando ou zombando de seu estilo, conteúdo ou tema. Isso envolve uma reinterpretação cômica ou crítica de textos existentes, muitas vezes para destacar suas inadequações ou contradições. A paródia é uma maneira de reconhecer e responder a textos anteriores, muitas vezes com um toque de humor ou crítica (SAMOYAULT, 2008).
- **Referências:** Refere-se à prática de incorporar elementos de outras obras dentro de um texto, criando uma rede de relações entre diferentes obras literárias. Esses elementos podem incluir citações diretas, alusões, paródias ou até mesmo temas e ideias que remetem a obras anteriores. O uso de referências adiciona profundidade ao texto, permitindo que os leitores reconheçam e conectem esses elementos a contextos mais amplos. Isso também permite ao autor dialogar com a tradição literária, reinterpretando, questionando ou expandindo conceitos previamente estabelecidos (SAMOYAULT, 2008; SOUZA-SANTOS e ARAÚJO, 2022).
- **Pastiches:** Diz respeito a uma forma de expressão artística, especialmente na literatura e nas artes visuais, que envolve a imitação ou paródia de estilos, formas ou técnicas de outros trabalhos. Ao contrário da simples cópia, o pastiche combina elementos de várias fontes para criar uma obra que, embora derivada, é ao mesmo tempo original. Essa prática muitas vezes envolve um tom irônico ou satírico, e o objetivo é muitas vezes homenagear, subverter

ou comentar sobre o estilo original, proporcionando uma experiência que mistura familiaridade e inovação (SAMOYAULT, 2008; SOUZA- SANTOS e ARAÚJO, 2022).

- **Hipertextualidade:** No contexto digital, a intertextualidade é muitas vezes chamada de hipertextualidade. Os hiperlinks em páginas da web, por exemplo, conectam diretamente um texto a outros, permitindo que os leitores acessem informações adicionais ou relacionadas com facilidade (SOUZA-SANTOS e ARAÚJO, 2022).

Na era digital, a intertextualidade, uma característica intrínseca da linguagem e da comunicação textual, assume uma nova dimensão, moldando profundamente a maneira como interagimos com textos, informações e outros indivíduos; a intertextualidade se tornou ainda mais proeminente. A facilidade de acesso a informações e a disseminação de textos por meio da internet ampliou as oportunidades de intertextualidade, pois nesse contexto, as redes sociais e a internet desempenham papéis fundamentais na amplificação e transformação da intertextualidade. Redes sociais, blogs, memes, vídeos e outros meios de comunicação são repletos de referências intertextuais, muitas vezes para criar humor, ironia, ou para transmitir uma mensagem de maneira mais eficaz.

A internet é frequentemente chamada de "hipertexto" devido à sua natureza altamente interconectada. Links, hiperlinks e referências entre páginas da web permitem que os usuários naveguem livremente entre informações, criando uma rede de intertextualidade digital. Isso possibilita que os leitores explorem contextos adicionais, aprofundem seu entendimento e ampliem seus horizontes, trazendo à tona a “hiperconexão”. Os usuários “compartilham”, reenviam e “curtem” conteúdo, incorporando-o em suas próprias redes de comunicação e isso cria uma intertextualidade viral, onde memes, notícias e ideias se espalham rapidamente, frequentemente fora de seu contexto original.

A cultura de remix e criação de memes na internet é um exemplo vívido da intertextualidade em ação. Os memes frequentemente combinam elementos de várias fontes, recontextualizando-as para criar significados humorísticos, críticos ou irônicos. Isso demonstra como os usuários da internet frequentemente se envolvem na reinterpretação e na reconstrução de textos preexistentes. Além disso, a intertextualidade desempenha um papel significativo na construção de identidades culturais e na formação de comunidades online. Grupos de fãs, por exemplo, frequentemente usam referências intertextuais para se identificar e se conectar, criando um senso de pertencimento.

Entretanto, a “intertextualidade digital” também apresenta desafios. A proliferação de

informações interconectadas torna difícil rastrear a origem ou verificar a precisão das fontes. Além disso, a sobreposição de múltiplos textos e discursos nas redes sociais pode criar ruído comunicativo, dificultando a compreensão. A intertextualidade na internet também traz preocupações éticas, como o uso indevido de informações pessoais e a disseminação de notícias falsas. A capacidade de copiar e colar conteúdo de forma rápida e anônima levanta questões sobre autoria e plágio.

Por outro lado, na era digital, o leitor desempenha um papel ainda mais ativo na construção de significado, afinal, ele pode escolher quais textos, informações e vozes deseja seguir, contribuindo para a criação de bolhas informacionais e para a diversidade de perspectivas. A intertextualidade na era digital tem o potencial de transformar a cultura e a sociedade, porque permite a conexão global de vozes e perspectivas, facilitando movimentos sociais e mudanças culturais. Ademais, a criação coletiva de significado na internet pode dar origem a novas formas de literatura, arte e expressão cultural.

4.3 O uso de *stickers* e a intertextualidade: exemplos e análises

Quando pensamos nas figurinhas usadas nos aplicativos de mensagens das redes sociais, logo nos vem à cabeça seu aspecto intertextual, dadas as referências que podem ser evocadas por esses novos formatos visuais de comunicação no mundo real e virtual. Essas referências podem ser explícitas, como citações diretas, paródias ou alusões, ou implícitas, advindas de elementos simbólicos e culturais. Os *stickers* são frequentemente baseados em personagens, imagens populares, memes e elementos da cultura popular, que criam uma variedade de possibilidades de se ter um campo rico para a intertextualidade, pois eles podem fazer referência a outros textos e contextos quase sempre.

Os *stickers* com nuances intertextuais, podem se manifestar de várias formas. Por exemplo, uma figurinha que apresenta um personagem famoso de um filme pode ser uma referência direta a essa obra cinematográfica. Da mesma forma, aquela que retrata um meme da internet pode evocar uma sensação de reconhecimento entre os usuários que estão familiarizados com a imagem original. Essas referências intertextuais podem criar um senso de comunidade e pertencimento entre os usuários que compartilham essas referências. Além disso, a intertextualidade nos *stickers* também pode ocorrer por meio da apropriação de elementos culturais. Por exemplo, um *sticker* que combina elementos de diferentes culturas, como um personagem de desenho animado vestindo trajes típicos de uma região específica, pode evocar

uma intertextualidade cultural, fazendo referência a diferentes contextos e tradições.

A intertextualidade nos *stickers* também pode desempenhar um papel na comunicação política e social (que inclusive é o aspecto que mais nos interessa da intertextualidade e os *stickers* nesta pesquisa). Por exemplo, durante eventos eleitorais, é comum ver *stickers* que fazem referências a slogans ou imagens de campanhas políticas. Esses *stickers* podem transmitir uma mensagem política específica, ao mesmo tempo em que dialogam com outras formas de expressão política presentes na sociedade. Então, a intertextualidade nos *stickers* é uma forma de diálogo cultural e social que amplia as possibilidades de comunicação e expressão em um ambiente digital cada vez mais visual e interativo, o ciberespaço.

Vejam os exemplos de como a intertextualidade se processa nos *stickers* a partir de exemplos e análises que podemos fazer deles de forma prática. Vale salientar que para que a análise fosse feita, as figurinhas, muito usadas no WhatsApp, foram agrupadas em “verbais”, “não verbais” e “verbo-visuais”, pois pensamos que assim fica mais fácil fazer as apresentações da dimensão intertextual neles contida.

Figura 11 – *Stickers* com linguagem verbal e dimensão intertextual



Fonte: Acervo particular.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbal 1

A expressão "cruz quero" pode ser interpretada de diferentes maneiras, mas considerando o termo "cruz" em um contexto mais amplo, que pode evocar simbolismos religiosos, como a cruz cristã, e o termo "quero", que indica desejo, pode-se realizar uma análise intertextual interessante. A palavra "cruz" muitas vezes remete ao símbolo cristão, associado à crucificação de Jesus. Nesse sentido, o *sticker* pode estar fazendo uma referência irônica ou

humorística a aspectos religiosos, possivelmente misturando o sagrado com o cotidiano ou o profano. O uso da expressão "quero" pode indicar uma abordagem mais casual ou contemporânea, contrastando com a seriedade tradicionalmente associada à cruz. Isso poderia sugerir uma espécie de pastiche, onde elementos de diferentes estilos (religioso e contemporâneo) são combinados de uma maneira que pode provocar reflexão ou humor.

Cumprir registrar que a expressão "cruz quero" também pode ser interpretada de maneira mais literal, como um pedido ou afirmação de desejo por uma cruz, mas a ambiguidade na interpretação pode ser intencional, adicionando complexidade ao significado e incentivando a reflexão do espectador. A interpretação do *sticker* pode depender do contexto cultural ou social em que é exibido. Pode estar relacionado a eventos específicos, memes da internet ou referências populares que adicionam camadas adicionais de significado. A análise intertextual desse *sticker* envolve considerar a interação entre diferentes contextos, símbolos e significados, promovendo uma experiência que vai além da interpretação literal, incentivando reflexão e possíveis interpretações subjetivas.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbal 2

O *sticker* constituído com os dizeres "declaro que li e concordo" parece ser uma referência direta aos termos e condições ou políticas de privacidade frequentemente encontrados em contratos online, aplicativos ou websites. A expressão "declaro que li e concordo" é comumente associada a declarações feitas pelos usuários ao concordar com os termos legais, como acordos de usuário, políticas de privacidade ou contratos de serviço. Essa referência remete à prática de aceitar condições sem necessariamente ter lido o conteúdo, destacando a tendência de muitas pessoas em concordar com termos sem uma leitura detalhada.

O *sticker* pode ser interpretado de maneira irônica, sugerindo que as pessoas muitas vezes aceitam condições sem realmente lerem o conteúdo. Pode funcionar como uma crítica ao hábito generalizado de clicar em "Aceitar" sem considerar as implicações legais ou de privacidade envolvidas. Em um contexto mais amplo, o *sticker* pode estar dialogando com a cultura digital, onde a aceitação rápida de termos é comum. Pode também refletir sobre a rapidez com que as pessoas interagem com a tecnologia e como essa interação pode ser superficial. A expressão pode ser usada como uma forma de desconstruir a formalidade presente em documentos legais, trazendo-a para um contexto mais descontraído e cotidiano. Isso pode ser uma tentativa de destacar a natureza automática e quase ritualística desse tipo de aceitação.

Análise Intertextual do *Sticker Verbal* 3

A expressão "6tô" é uma forma coloquial de dizer "sexta-feira", marcando o final da semana de trabalho ou estudo. A combinação de "sexta" com a abreviação "tô" cria uma expressão leve e descontraída, indicando um sentimento positivo associado ao início do fim de semana. "Sextô" é uma expressão que se encaixa em um contexto cultural em que as pessoas celebram a chegada do final de semana, muitas vezes associado a momentos de lazer e diversão. Pode ser usada em situações sociais para expressar entusiasmo pelo período de descanso.

O *sticker* pode ter uma conotação humorística ao brincar com a linguagem e a expectativa positiva associada à sexta-feira. A intertextualidade aqui pode se relacionar com a cultura do "TGIF" (Thank God It's Friday), uma expressão popular que reflete a alegria pela chegada do final de semana. A figurinha pode estar fazendo referência ao código linguístico específico de determinadas comunidades online ou grupos de amigos, onde a substituição de letras por números é comum. Isso cria uma sensação de pertencimento e identidade dentro desses grupos. Esse tipo de expressão é um exemplo de como a linguagem evolui, especialmente online. A intertextualidade aqui pode estar relacionada à familiaridade com a cultura digital e a habilidade de interpretar essas formas de comunicação.

Análise Intertextual do *Sticker Verbal* 4

O enunciado faz uma clara alusão ao trecho da oração cristã que diz "Não nos deixeis cair em tentação" (Pai Nosso). Essa referência cria uma conexão intertextual com elementos da tradição religiosa. A mudança na segunda parte do enunciado, "mas às vezes deixeis", introduz uma reviravolta irônica e humorística. Enquanto a oração original pede para sermos livres da tentação, a adaptação sugere, de maneira irônica, que, ocasionalmente, pode ser permitido cair em tentação. Essa mudança introduz uma dimensão de humanidade, humor e realismo, contrapondo-se à formalidade da linguagem religiosa tradicional. O enunciado pode ser interpretado como um comentário humorístico sobre a natureza humana e a inevitabilidade de enfrentar tentações na vida cotidiana. Pode refletir uma perspectiva mais descontraída sobre as aspirações espirituais. A frase pode sugerir uma abordagem mais flexível em relação às falhas humanas, reconhecendo a complexidade da vida e a dificuldade de seguir padrões ideais.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbal 5

O *sticker* com o enunciado "É golpe em cima de golpe" parece envolver uma análise intertextual que pode ser interpretada em diferentes contextos, como político, social ou até mesmo em situações cotidianas. Pode ser uma referência a eventos políticos ou sociais em que há uma percepção de uma série de ações enganosas, manipulações ou estratégias questionáveis. Pode refletir a ideia de que determinados acontecimentos são percebidos como golpes sucessivos contra a estabilidade, a democracia ou os direitos. Dependendo do contexto em que a expressão é utilizada, pode haver uma referência intertextual a eventos específicos da história política ou social, nos quais o termo "golpe" foi empregado para descrever mudanças de poder ou manobras questionáveis. A ambiguidade presente no enunciado também permite diferentes interpretações. Pode referir-se não apenas a eventos políticos, mas também a situações cotidianas em que há uma sensação de repetidos golpes emocionais, decepções ou desafios; também pode ser interpretado como um uso humorístico ou sarcástico, especialmente se aplicada a situações em que o termo normalmente não seria empregado, criando assim um efeito de ironia.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbal 6

A utilização de "PoisZé" reflete uma linguagem coloquial e informal, típica de interações cotidianas, especialmente em contextos de conversas descontraídas ou amigáveis. A fusão das palavras pode sugerir uma resposta casual ou uma atitude descontraída. Dependendo do contexto cultural ou regional, a expressão "PoisZé" pode ter diferentes conotações. Em alguns lugares, isso pode ser uma forma comum de expressar concordância, surpresa, resignação ou entendimento, adicionando uma camada de regionalismo ou cultura local. A expressão "PoisZé" pode ser uma variação de expressões idiomáticas que incorporam nomes próprios para criar um significado específico, e sua interpretação pode depender do conhecimento cultural ou linguístico do observador. Dependendo do contexto em que é usado, o *sticker* pode também adicionar uma camada de humor, especialmente se for utilizado de maneira inesperada ou em situações em que a casualidade da expressão seja irônica.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbal 7

"Vamo que vamo" é uma expressão que ressoa com a linguagem informal e otimista comumente encontrada em certas culturas e comunidades. Pode ser especialmente associada a grupos que valorizam uma abordagem positiva diante dos desafios; é parte de um conjunto de expressões populares que enfatizam a ideia de seguir em frente e continuar apesar das dificuldades. Pode ser relacionada a outras expressões semelhantes, como "segue o baile" ou "vai com fé". A expressão é adequada para o contexto das redes sociais e comunicação digital, onde a linguagem é muitas vezes abreviada e informal. Pode ser utilizada em mensagens de texto, posts ou *stickers* para transmitir uma atitude positiva. A escolha de abreviar "vamos" para "vamo" adiciona uma camada de informalidade, sugerindo uma abordagem amigável e descontraída na comunicação. Essa informalidade contribui para a acessibilidade da expressão.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbal 8

O enunciado "bixa, melhore" pode ser usada como uma expressão de desaprovação ou surpresa diante do comportamento ou da situação de alguém. A forma verbal "melhore" sugere uma crítica construtiva, incentivando a pessoa a melhorar sua postura, atitude ou ação. A palavra "bixa" é uma variação da gíria "bicha" e pode ser uma referência à comunidade LGBTQ+. A expressão, nesse caso, pode ser usada entre amigos como uma forma descontraída de comunicação, incorporando elementos da linguagem coloquial e da cultura LGBTQ+. Dependendo do contexto e da relação entre as pessoas, o uso da expressão pode ter um tom de brincadeira ou ironia.

Vale registrar que se trata de um *sticker* que pode ser utilizado entre amigos próximos de maneira amigável, mas é importante considerar o contexto e evitar o uso que possa ser interpretado como ofensivo. Expressões como essa são frequentemente usadas em ambientes digitais, como redes sociais e mensagens de texto. A escolha da linguagem e o formato de *sticker* sugerem uma adaptação ao contexto online e à comunicação digital. A expressão "bixa, melhore" pode estar relacionada a outras expressões populares ou memes que circulam nas redes sociais. Sua interpretação pode ser influenciada por outras formas de comunicação online. O uso da palavra "bixa" pode sugerir uma atitude de desconstrução de estereótipos de gênero, desafiando normas tradicionais de linguagem e expressão.

Análise Intertextual do *Sticker Verbal 9*

O enunciado "tamo junto e misturado" é uma expressão informal que sugere um sentimento de união e solidariedade. Pode ser usado para enfatizar que as pessoas estão juntas, apoiando umas às outras, independentemente de diferenças individuais. A expressão pode carregar uma mensagem de inclusão e celebração da diversidade. O uso da palavra "misturado" destaca a ideia de que, apesar das diferenças, as pessoas estão unidas e aceitam a diversidade como algo positivo. "Tamo junto e misturado" pode ser relacionado a outras expressões que destacam a importância da amizade, trabalho em equipe e aceitação mútua. Sua interpretação pode ser influenciada por expressões populares similares. Pode ser usada, essa figurinha, entre amigos, colegas ou em situações informais para expressar a ideia de que todos estão na mesma equipe, enfrentando desafios juntos.

Análise Intertextual do *Sticker Verbal 10*

O enunciado pode ser usado de forma irônica ou sarcástica, especialmente se há um contexto claro de brincadeira ou humor entre as pessoas envolvidas. Nesse caso, pode não ser uma expressão literal, mas sim uma forma de expressar surpresa, desaprovação leve ou simplesmente uma piada. Se a expressão estiver inserida em um contexto de competição ou jogo, especialmente em ambientes online ou de videogame, pode ser uma forma de desejar que a pessoa seja "eliminada" ou derrotada em um sentido lúdico, sem conotações sérias.

A escolha da palavra "elimine" adiciona uma conotação mais extrema à expressão. Pode ser uma forma de enfatizar fortemente um desejo ou uma reação, seja de forma séria ou hiperbólica. Dependendo do contexto e da relação entre as pessoas, a expressão "deus te elimine" poderia ser usada de forma invertida, como uma maneira irônica de expressar bons desejos ou sorte em uma situação específica. Dada a natureza da expressão, há o risco de mal-entendidos, especialmente se não houver um contexto claro ou se a relação entre as pessoas não permitir interpretações irônicas ou sarcásticas.

Figura 12 – Stickers com linguagem não verbal e dimensão intertextual



Fonte: Acervo particular.

Análise Intertextual do Sticker Não Verbal 1

A imagem da apresentadora Xuxa Meneghel vestida de noiva pode ser uma referência a um papel específico que ela desempenhou em um programa de televisão, filme ou evento. Pode ser uma alusão a um personagem que ela interpretou, incorporando elementos de humor, ironia ou sátira. Pode ter conotações de sátira ou paródia em relação a temas religiosos, especialmente se houver elementos de irreverência ou humor. Isso pode ser entendido de maneira diferente por diferentes públicos, dependendo de suas sensibilidades culturais e religiosas. Se Xuxa é conhecida por uma imagem específica, como a de uma apresentadora infantil, a representação como noiva pode ser uma maneira de comentar sobre ou subverter essa imagem, adicionando uma camada de ironia ou crítica, como uma forma de desconstruir estereótipos associados a ela, desafiando as expectativas do público.

A imagem pode ter se tornado um elemento de cultura popular ou meme, circulando nas redes sociais com diferentes legendas ou significados atribuídos pelos usuários. Esse tipo de fenômeno online pode resultar em interpretações diversas e muitas vezes humorísticas. É importante considerar o contexto específico em que o *sticker* é utilizado e a intenção por trás dessa escolha. O entendimento da imagem pode variar significativamente com base na perspectiva individual, na cultura e nas experiências de cada pessoa.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 2

A representação de Lula como o Superman pode ser uma tentativa de “iconizar” o político, destacando características de heroísmo ou liderança associadas ao personagem da cultura popular. Isso pode ser usado para criar uma imagem positiva ou enfatizar qualidades específicas do líder. A imagem também pode ser interpretada como uma sátira política, especialmente se houver elementos humorísticos ou irônicos envolvidos. Pode sugerir uma visão crítica ou irônica sobre a imagem pública do presidente Lula ou sobre as percepções políticas em geral. A associação com o Superman cria uma ponte intertextual com a cultura pop, aproveitando o reconhecimento e os significados atribuídos ao super-herói. Pode sugerir uma mensagem sobre a força, determinação ou capacidade de superar desafios.

A representação de Lula como o Superman pode ser uma forma de comentar sobre sua figura pública, destacando características específicas, como liderança forte, resiliência ou a ideia de ser um "salvador" em determinados contextos. Esse tipo de imagem pode ser utilizado em campanhas políticas ou movimentos específicos para transmitir uma mensagem positiva, mobilizar eleitores ou criar uma identificação emocional com o político. O impacto da imagem pode variar consideravelmente com base nas crenças políticas e nas atitudes em relação ao presidente Lula. Alguns podem ver isso como uma forma de apoio, enquanto outros podem interpretar como uma manipulação da imagem política. É essencial considerar o contexto específico em que a imagem está sendo utilizada, a audiência-alvo e as intenções por trás da representação. O uso de imagens de figuras públicas em contextos políticos pode gerar uma ampla gama de reações e interpretações, influenciadas por fatores como opiniões políticas, identidade cultural e visões pessoais.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 3

A imagem ilegível pode ser uma representação simbólica da inelegibilidade de Jair Bolsonaro. Pode sugerir uma visão crítica ou de desaprovação em relação a questões legais que podem ter levado a essa condição. O uso da imagem ilegível pode ser uma forma de expressar uma opinião política específica sobre Bolsonaro e suas condições de elegibilidade. Pode refletir a visão de quem cria ou utiliza o *sticker* em relação ao status político do ex-presidente. A representação como ilegível pode ser uma forma de sátira ou ironia em relação à situação política. Pode sugerir uma falta de clareza ou transparência nas ações ou no discurso de

Bolsonaro, especialmente em relação às questões que levaram à inelegibilidade. A imagem ilegível pode incorporar elementos intertextuais relacionados à cultura política, utilizando símbolos ou conceitos que são reconhecíveis dentro de determinado contexto político. O *sticker* pode ser utilizado em contextos de movimentos de oposição ou grupos que expressam desacordo com Bolsonaro e suas políticas. Pode servir como uma ferramenta simbólica para destacar a inelegibilidade como um ponto crítico. A ilegibilidade da imagem pode permitir interpretações variadas, dependendo das perspectivas individuais e das atitudes em relação ao ex-presidente e à inelegibilidade. É crucial considerar o contexto específico em que o *sticker* é utilizado, a audiência-alvo e as intenções por trás dessa representação. O uso de imagens de figuras públicas em contextos políticos pode gerar uma ampla gama de reações e interpretações, influenciadas por fatores como opiniões políticas, identidade cultural e visões pessoais.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 4

Dona Florinda é um personagem icônico do programa de televisão mexicano "Chaves". O uso dela em um contexto romântico com coraçõezinhos pode evocar sentimentos de nostalgia entre aqueles que são familiarizados com o programa. Pode ser uma referência carinhosa à personagem e às situações cômicas do programa. Se ela é comumente associada a uma postura séria ou autoritária no programa, a adição de elementos românticos pode ser uma inversão humorística, criando uma imagem inesperada. O *sticker* pode ser utilizado em conversas românticas ou afetivas para expressar sentimentos de maneira leve e descontraída. Os coraçõezinhos saindo da cabeça de Dona Florinda podem simbolizar pensamentos românticos ou amorosos de uma forma divertida.

O uso de personagens de programas de televisão em *stickers* pode representar uma forma de apropriação cultural e expressão criativa dentro da cultura digital. A imagem original é reinterpretada para se adequar a novos contextos e mensagens. O *sticker* pode ser uma forma de intertextualidade com memes ou tendências culturais online, onde personagens são frequentemente remixados e reinterpretados para criar conteúdo humorístico ou expressivo. A representação de pensamentos românticos por meio de coraçõezinhos é semelhante ao uso de emojis visuais para transmitir emoções em mensagens online. O *sticker*, nesse sentido, age como uma forma de emoji estendido com base em uma referência cultural específica.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 5

A Ranger Rosa com sinais de positivo nas mãos sugere uma mensagem de positividade e encorajamento. A combinação da figura heroica da Ranger Rosa com gestos positivos transmite uma atitude otimista. O sinal de positivo é frequentemente associado a aprovação e concordância. A Ranger Rosa, ao adotar essa postura, pode estar sendo usada para expressar acordo ou apoio em relação a alguma situação, mensagem ou interação. Isso cria uma conexão entre a linguagem gestual convencional e a expressão visual da personagem. A Ranger Rosa é um personagem que carrega uma carga nostálgica para muitos, especialmente aqueles familiarizados com os Power Rangers.

O uso dela em um *sticker* pode evocar sentimentos de nostalgia, acrescentando uma camada de significado à expressão positiva. O *sticker* pode ser utilizado para compartilhar mensagens positivas em diversas situações, desde interações sociais até comentários online. A combinação de uma figura heroica com um gesto de aprovação reforça a natureza positiva da mensagem. O uso da Ranger Rosa como *sticker* também pode ser interpretado como uma forma de intertextualidade com a cultura online, onde personagens de programas de TV ou filmes são transformados em elementos visuais compartilháveis em plataformas digitais.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 6

"Vai que Cola" é conhecido por seu humor situacional e personagens exagerados. O *sticker* com Ferdinando em desespero com a mão no peito pode ser uma representação visual do estilo cômico da série, transmitindo uma situação dramática de forma humorística. A postura de Ferdinando com a mão no peito sugere uma reação de surpresa ou choque. A figurinha pode ser utilizada para expressar esse tipo de emoção em conversas online, adicionando uma camada de humor à comunicação. O uso de personagens de programas de TV em *stickers* pode ser uma forma de intertextualidade com memes e referências culturais. Se a expressão de desespero de Ferdinando se tornou um meme online, o *sticker* pode ser parte dessa cultura visual compartilhada. A expressão de desespero de Ferdinando pode ser facilmente identificável para aqueles familiarizados com situações de estresse ou choque na vida cotidiana. O *sticker* pode ser usado para representar momentos semelhantes vividos pelos usuários. A mão no peito em desespero de Ferdinando é uma característica típica de representações exageradas encontradas

em teledramaturgia. Essa exageração contribui para o humor e pode ser interpretada como uma sátira de convenções dramáticas. O *sticker* pode ser utilizado em conversas informais para adicionar uma expressão visual à comunicação. Pode transmitir emoções intensas de forma lúdica e pode ser empregado em diversas situações, desde compartilhar notícias impactantes até reagir a eventos cotidianos.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 7

A imagem da cantora brasileira Gretchen demonstrando pensamento pode ser interpretada como uma expressão visual de alguém que está desejando ou pensando em beber. Pode ser usada para comunicar um anseio por uma bebida, seja em tom sério ou humorístico. Gretchen tornou-se uma figura icônica em memes e referências populares, especialmente nas redes sociais. O *sticker* pode estar aludindo a essa cultura de memes, onde imagens de personalidades conhecidas são reinterpretadas para transmitir mensagens diversas. A expressividade facial de Gretchen é notável e suas reações exageradas são características conhecidas.

A figurinha, ao capturar uma expressão que sugere desejo de beber, utiliza essa característica marcante para criar uma mensagem visual impactante. O desejo de beber é um sentimento que muitas pessoas podem compartilhar em contextos sociais ou de descontração. O *sticker* pode ser uma maneira de expressar esse sentimento de uma forma visualmente reconhecível. Dependendo do contexto em que Gretchen é usada, o *sticker* pode ter uma conotação específica relacionada a eventos culturais ou de entretenimento em que a artista esteja envolvida. Sua presença pode adicionar uma camada de referência adicional. A interpretação do *sticker* pode variar com base no contexto específico em que é utilizado e na familiaridade do público com Gretchen e suas expressões características.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 8

O gesto de duas pessoas de mãos dadas é frequentemente associado a sentimentos de afeto, amor e companheirismo. O *sticker* pode ser utilizado para expressar essas emoções em contextos como relacionamentos românticos, amizades profundas ou parcerias duradouras. O gesto de mãos dadas pode variar em significado dependendo do contexto cultural e social. Em algumas culturas, pode representar amizade, enquanto em outras pode ser mais associado a

relações românticas. A interpretação intertextual levará em conta esses códigos culturais. O ato de segurar as mãos pode simbolizar união e apoio mútuo. O *sticker* pode ser usado em situações em que se deseja comunicar solidariedade, apoio ou simplesmente a ideia de caminhar juntos na jornada da vida. A figurinha pode ser empregada em mensagens de apoio, encorajamento ou consolo. O uso de imagens visuais como *stickers*, como já vimos nesta pesquisa, muitas vezes reflete a evolução dos emoticons e emojis. Figurinhas com pessoas de mãos dadas podem ser uma extensão visual desses símbolos, adicionando uma camada mais rica de expressão emocional. A interpretação do *sticker* pode ser altamente personalizada com base nas experiências individuais dos usuários. Pode evocar memórias específicas, representar relações particulares e ter significados diferentes para cada pessoa, como amizade, amor romântico, apoio familiar ou colaboração profissional.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 9

Um *sticker* com a imagem da personagem Nazaré Tedesco, interpretada pela atriz brasileira Renata Sorrah, especialmente se ela estiver usando óculos escuros e sorrindo, pode envolver diversas interpretações intertextuais, considerando elementos de humor, referências culturais e características marcantes da personagem. Nazaré Tedesco, interpretada pela atriz Renata Sorrah, é uma personagem icônica conhecida por seu comportamento dramático e vilanesco na telenovela "Senhora do Destino". Se ela está sorrindo com óculos escuros, o *sticker* pode ser usado de maneira irônica ou humorística, subvertendo as expectativas associadas à natureza mais séria da personagem.

Vale salientar que o uso de Nazaré Tedesco em uma figurinha pode estar relacionado à cultura de memes, em que imagens de personagens famosos são reinterpretadas para criar conteúdo humorístico. Nazaré Tedesco, conhecida por sua personalidade forte, pode ser retratada com óculos escuros para enfatizar essas características. O sorriso pode adicionar uma camada de ironia ou sarcasmo à imagem. O uso de óculos escuros pode ser interpretado como um símbolo de empoderamento, sugerindo que a personagem está no controle da situação e exibindo uma atitude decidida. Isso pode ser uma subversão do papel tradicional de vilã. O *sticker* pode ser usado em conversas online para transmitir uma variedade de mensagens, desde alegria irônica até confiança divertida. Pode ser empregado em resposta a situações cotidianas, eventos engraçados ou para adicionar humor às interações. A figurinha pode ser usada como uma forma de fazer referência à personalidade distintiva de Nazaré Tedesco, mesmo fora do

contexto da trama original. A versatilidade do *sticker* permite que ele seja interpretado de maneiras diferentes, dependendo do contexto em que é utilizado. Pode servir como um elemento de expressão visual em uma variedade de situações, adicionando uma camada de humor e atitude.

Análise Intertextual do *Sticker* Não Verbal 10

Chucky é um personagem de terror conhecido por seu comportamento sinistro e violento nos filmes da série "Brinquedo Assassino". O uso dele em um contexto de susto e surpresa pode criar um contraste humorístico com sua imagem tradicional, subvertendo as expectativas associadas ao personagem. O *sticker* pode ser empregado em conversas online para transmitir surpresa ou choque de maneira humorística. A expressão de susto do personagem, normalmente associada a momentos de tensão nos filmes, ganha uma conotação mais leve nesse contexto. O boneco é uma figura emblemática do gênero de horror, e sua presença em um *sticker* pode evocar referências à cultura de filmes de terror. A imagem de Chucky expressando surpresa pode ser uma forma de brincar com os tropos do horror de maneira lúdica. O boneco, por ser uma figura reconhecível, pode ser utilizado em conversas informais para adicionar uma dimensão visual às mensagens. A expressão de surpresa pode representar o choque humorístico diante de algo surpreendente ou engraçado. A imagem do Chucky expressando surpresa é versátil e pode ser interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto específico em que é utilizada. Pode transmitir desde um susto leve até uma reação mais humorística.

Figura 13 – *Stickers* com linguagem verbo-visual (híbrida) e dimensão intertextual



Fonte: Acervo particular.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 1

O enunciado "Que é isso, gente?" associada à expressão facial de Valdomiro (personagem interpretado pelo ator brasileiro Paulo Gustavo) pode transmitir uma sensação de surpresa, incredulidade ou choque diante de algo inusitado. O *sticker* pode ser utilizado para reagir a situações surpreendentes ou para expressar incredulidade de forma humorística. Valdomiro é conhecido por seu estilo humorístico na série "Vai que Cola". O uso da expressão "Que é isso, gente?" pode estar carregado de ironia, indicando que algo está acontecendo de forma inesperada ou engraçada. O humor pode ser acentuado pela imagem do personagem. O *sticker* pode ser uma referência direta à série de comédia, aproveitando a popularidade e o reconhecimento do personagem Valdomiro entre os fãs de "Vai que Cola".

Nesse contexto, o enunciado torna-se uma marca registrada do personagem. O *sticker* pode ser empregado em conversas online ou em mensagens para adicionar uma camada de expressão visual às interações. Pode ser utilizado em situações descontraídas para comentar ou reagir a eventos cotidianos de forma engraçada e para expressar identificação com eventos do dia a dia que surpreendem ou causam perplexidade. A natureza versátil da expressão permite que o *sticker* seja usado em uma variedade de contextos, desde reações a notícias surpreendentes até situações humorísticas em conversas informais.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 2

O uso de um cachorrinho tomando "Rivotril", um medicamento tranquilizante, pode ser interpretado como uma sátira irônica da necessidade de manter a calma em situações estressantes. A imagem pode brincar com a ideia de soluções inusitadas para lidar com o estresse, usando um elemento humorístico. A imagem pode ser uma referência à cultura pop e aos memes online, onde animais são frequentemente retratados em situações inusitadas. O uso do medicamento adiciona um elemento de absurdo à situação.

A referência ao "Rivotril" sugere uma conexão com a ansiedade ou o estresse. O enunciado "O importante é manter a calma" pode ser interpretada como um lembrete humorístico de que, em momentos de pressão, a calma é crucial, mesmo que a representação seja caricatural. O *sticker* pode ser usado como uma forma de autodepreciação, onde o usuário brinca com a ideia de recorrer a medidas extremas para manter a calma, reconhecendo de forma irônica a pressão da situação. A representação do cachorrinho tomando "Rivotril" pode ter uma conotação terapêutica, sugerindo humoristicamente que, às vezes, todos precisamos de um "remédio" para lidar com o estresse.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 3

Hebe Camargo foi uma apresentadora brasileira conhecida por seu carisma, bom humor e expressões marcantes. O uso do enunciado "Que gracinha!" pode ser uma referência direta à personalidade e ao estilo comunicativo da apresentadora. A apresentadora foi uma figura icônica na televisão brasileira por várias décadas. O *sticker* pode estar invocando sentimentos de nostalgia e reconhecimento associados ao período em que Hebe era uma presença marcante nos programas de televisão. A expressão "Que gracinha!" é frequentemente usada para expressar encantamento ou elogio diante de algo considerado adorável ou encantador. A figurinha pode ser empregada em conversas online para transmitir esses sentimentos de uma maneira descontraída. O *sticker* pode ser parte dessa cultura visual online, onde imagens de personalidades são reinterpretadas para criar conteúdo compartilhável. Hebe Camargo era conhecida por sua capacidade de se conectar com a audiência de maneira calorosa. O *sticker* pode evocar essa sensação de proximidade e empatia que Hebe tinha com seu público.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 4

"Ubuntu" é uma filosofia africana que destaca a importância da humanidade, compaixão, solidariedade e interconexão entre as pessoas. O *sticker* com mãos negras pode ser uma representação visual do conceito, simbolizando a ideia de que somos todos interligados. A presença de mãos negras na figurinha pode ser uma celebração da identidade negra e uma afirmação positiva da diversidade. Pode transmitir uma mensagem de orgulho, unidade e reconhecimento da beleza nas diferenças.

O *sticker* pode ser utilizado em contextos que promovem a inclusão e a diversidade, enfatizando a importância da união e do respeito mútuo. Pode ser uma expressão visual poderosa em movimentos sociais ou conversas sobre equidade. A imagem de várias mãos se unindo sugere solidariedade e cooperação. Pode ser interpretada como uma representação visual do ditado "um por todos, todos por um", enfatizando a importância de trabalhar juntos para o bem comum. A estilização das mãos pode também fazer referência à rica tradição de arte africana, que frequentemente destaca elementos simbólicos e abstratos. O design pode incorporar elementos estéticos tradicionais, agregando valor cultural à representação. O *sticker*

pode ser uma expressão visual de empoderamento para a comunidade negra, transmitindo uma mensagem positiva e fortalecedora. Pode ser usado em diversas situações para promover a conscientização e a positividade. O conceito central de "Ubuntu" reflete a ideia de que a individualidade está entrelaçada com a coletividade. A figurinha em questão pode ser uma expressão visual dessa filosofia, reforçando a compreensão de que a identidade de cada pessoa está conectada à comunidade: “Eu sou porque nós somos”.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 5

Narcisa Tamborindéguy é conhecida por sua personalidade extravagante e espontânea. O *sticker* pode ser uma representação direta de sua expressividade e do modo único como ela se comunica. A expressão "Ai que loucura!" pode ser interpretada como uma reação exagerada a situações cômicas, inusitadas ou surpreendentes. A figurinha pode ser utilizada para adicionar humor e expressar incredulidade diante de eventos ou comentários peculiares, em conversas online, especialmente em contextos informais e descontraídos.

Narcisa Tamborindéguy tornou-se uma figura reconhecível na cultura pop brasileira. O *sticker* pode ser parte dessa cultura visual online, onde imagens de personalidades são reinterpretadas para criar conteúdo compartilhável e engraçado. A excentricidade de Narcisa pode ser enfatizada pelo *sticker*, tornando-o uma expressão visual de sua personalidade marcante. O enunciado "Ai que loucura!" reforça essa ideia de exagero característica de sua forma de se expressar. O uso do *sticker* pode ser interpretado como uma forma de se conectar com o público que aprecia a autenticidade e as peculiaridades de personalidades como Narcisa Tamborindéguy.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 6

A imagem de uma pilha descarregando é uma metáfora visual comum para representar a diminuição de energia ou resistência. Nesse contexto, pode sugerir a ideia de alguém esgotando sua paciência, indicando um estado de cansaço emocional ou mental. A palavra "Paciência" evidenciada na imagem sugere uma conexão direta entre a descarga da pilha e a necessidade de paciência. O *sticker* pode ser interpretado como uma expressão de calma diante de situações difíceis, incentivando a tolerância e a espera tranquila por melhores momentos. A figurinha pode ser empregada em conversas online ou em mensagens para comunicar que a

paciência está se esgotando diante de circunstâncias desafiadoras, como uma maneira de expressar a necessidade de pausa e compreensão. A imagem da pilha descarregando, mesmo com a palavra "Paciência", pode sugerir um apelo à resiliência. Mesmo quando a paciência parece estar se esgotando, a pessoa ainda está buscando forças para lidar com a situação. A combinação da imagem e da palavra pode levar a uma reflexão sobre o equilíbrio emocional, como uma lembrança de que manter a paciência é essencial para preservar a estabilidade. Dependendo do contexto, o *sticker* pode ser utilizado de forma humorística, brincando com a ideia de alguém chegando ao limite da paciência, podendo ser aplicado em situações cotidianas ou comentários engraçados sobre o estresse.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 7

Chico Xavier foi um médium e filantropo brasileiro conhecido por suas mensagens espiritualistas e inspiradoras. O *sticker* pode ser uma referência à sua abordagem espiritual e à ideia de que o "espírito é esse", enfatizando a importância da essência interior e da espiritualidade. A figurinha aqui analisada pode ser interpretada como uma expressão de sabedoria, transmitindo uma visão espiritual sobre a existência humana, especialmente em tópicos relacionados à espiritualidade, autoconhecimento ou filosofia de vida.

O uso do *sticker* pode ser interpretado como uma demonstração de respeito e admiração por Chico Xavier. Pode ser especialmente relevante em círculos onde sua figura é reverenciada e suas mensagens são valorizadas. Por outro lado, o *sticker* também pode ser usado para, ironicamente, representar o contrário: que o que o usuário está concordando com algo, alguma ação que não tem nada de benevolente ou inspirador, num sentido totalmente diferente daquele representado pelo que o médium gostaria que fosse desenvolvido. Também pode ser usado apenas para expressar a concordância com algo dito, mencionado ou realizado por alguém. O contexto de uso deste *sticker* é crucial para marcar a interpretação a ser dada a ele.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 8

O *sticker* pode ser uma forma de sátira e brincadeira com os nomes de medicamentos. A substituição de "Paracetamol" por "Paracetaloka" é uma paródia que brinca com a sonoridade do nome e pode ser interpretada como uma criação fictícia e humorística. O uso da figurinha pode ser apropriado em contextos nos quais se discute ou brinca sobre sintomas de doença ou

desconforto físico. Pode adicionar um toque leve e humorístico a essas conversas. A criação de nomes fictícios para medicamentos é uma prática comum em paródias e humor. O *sticker* pode ser parte de uma cultura visual online que reinterpreta produtos e marcas conhecidos de maneira engraçada. Se a imagem do "Paracetaloka" for associada a memes ou conteúdo viral na internet, o *sticker* pode ser entendido como uma referência a essa cultura online, onde elementos de paródia são frequentemente compartilhados.

Importar ressaltar que a figurinha pode ser utilizada em mensagens e conversas online para adicionar um elemento de descontração. Pode ser empregado em situações cotidianas para criar um momento leve e humorístico. A representação do "Paracetaloka" pode ser uma paródia específica de marcas farmacêuticas conhecidas, criando um contraste humorístico entre a seriedade associada aos medicamentos reais e a imaginação cômica do "Paracetaloka". Dependendo do contexto, o *sticker* pode ser interpretado como uma crítica humorística à prática de automedicação, destacando de maneira exagerada a "loka" ou o estado de descontração associado ao uso de um medicamento fictício.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 9

O enunciado "Alexa, mata ele" é claramente uma expressão humorística e exagerada, brincando com a ideia de que a assistente virtual Alexa poderia realizar ações físicas, como "matar alguém". O *sticker* pode ser interpretado como uma piada exagerada e ficcional. O uso da Alexa em uma situação fictícia e dramática pode ser uma sátira leve à crescente presença de tecnologia inteligente em nossas vidas. O enunciado, em tom exagerado, destaca a imaginação criativa ao atribuir à assistente virtual uma função que vai além de suas capacidades reais. Nesse sentido, a expressão pode ser uma referência humorística ao comportamento da Alexa em situações em que as pessoas a utilizam para executar comandos específicos.

A expressão "mata ele" pode ser uma extensão irreverente desse contexto. Se o enunciado em questão "Alexa, mata ele" estiver associada a memes ou referências populares na cultura online, o *sticker* pode ser entendido como parte dessa cultura visual, onde imagens e frases são reinterpretadas e compartilhadas de maneiras engraçadas, podendo ser utilizado em conversas online de forma descontraída para adicionar um toque de humor. Pode ser empregado em situações em que a expressão exagerada se encaixe, como reações a comentários ou eventos inusitados. O *sticker* pode representar uma exploração criativa da relação entre as pessoas e a tecnologia inteligente, usando humor para destacar as interações imaginativas que as pessoas têm com assistentes virtuais como a Alexa.

Análise Intertextual do *Sticker* Verbo-Visual 10

A expressão "Namastreze" é uma combinação criativa de "Namastê," uma saudação espiritual comum, com o número "Treze," que é associado ao partido político do presidente Lula. Essa fusão pode ser interpretada como uma brincadeira que incorpora elementos espirituais e políticos de forma humorística. O uso do termo "Namastreze" pode ter uma conotação irreverente, misturando um cumprimento espiritual com um elemento político de maneira inusitada. A irreverência pode ser parte do apelo humorístico da figurinha. O *sticker* pode fazer referência à popularidade do termo muitas vezes associada à cultura yoga e à espiritualidade, brincando com ele de maneira criativa.

A presença da imagem do presidente Lula adiciona um componente político ao *sticker*, mas de uma forma mais leve e descontraída; pode ser uma maneira de abordar temas políticos com humor e criatividade. A combinação de elementos espirituais e políticos na figurinha ora analisada pode ser uma exploração criativa das dualidades presentes na cultura, unindo conceitos aparentemente distintos de uma maneira humorística. Dependendo do contexto em que é utilizado, o *sticker* pode ter uma conotação política leve, sendo interpretado como uma forma humorística de abordar questões políticas associadas ao presidente Lula.

Como visto, os *stickers* desempenham diferentes funções nas interações em que ocorrem e apresentam diferentes formas de marcar o fenômeno da intertextualidade. Assim, após as análises empreendidas, apresentamos, na sequência, os aspectos metodológicos da pesquisa, com proposta de uma Sequência Didática para o trabalho com os *stickers* em aulas de Língua Portuguesa da educação básica.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Baseando-nos nos objetivos já apresentados para esta pesquisa, este capítulo busca caracterizar a investigação realizada e discorrer sobre os procedimentos metodológicos do trabalho. De início, a aplicação desta pesquisa começaria no ano de 2022 e seria finalizada em 2023, tendo como público-alvo os estudantes de turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental da escola municipal onde atua o docente pesquisador. Entretanto, a pandemia COVID-19, que teve início em 2020, dificultou a realização da aplicação das atividades da pesquisa como haviam sido propostas inicialmente. Diante disso, o presente trabalho mostra-se de natureza propositiva, em conformidade com a Resolução nº 003/2021 do PROFLETRAS, a qual possibilitou, em decorrência da já citada pandemia, a produção de material didático sem, necessariamente, a obrigatoriedade de aplicá-lo em sala de aula neste momento pandêmico e pós-pandêmico. Logo, o que se tem é uma proposta de intervenção, fundamentada em uma Sequência Didática envolvendo *stickers* e atividades de Língua Portuguesa que com eles se relacionam, considerando como sujeitos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que poderá ser desenvolvida em momento oportuno.

Assim, esta pesquisa é qualitativa, desde sua concepção, porque “evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER, GASKELL; ALLUM, 2015, p.23). Dentre as inúmeras possibilidades de caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento de uma pesquisa (documental, bibliográfica, descritiva, experimental, participante ou pesquisa-ação), optamos principalmente pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pelo fato de focar o interesse em analisar e interpretar os dados, teorias, informações coletadas. Entretanto, podemos dizer que há também um viés propositivo em nossa pesquisa, já que se pretende oferecer propostas de atividades possíveis de serem desenvolvidas com discentes do Ensino Fundamental, sob orientação e intervenção do professor de Língua Portuguesa, objetivando a seleção, a leitura e a interpretação crítica e a construção (o desenvolvimento) de *stickers*, em que se pretende analisar essas figuras eletrônicas utilizadas nos aplicativos de mensagens eletrônicas, em aulas de Língua Portuguesa, no ambiente escolar e fora dele.

É importante salientar que se fez uma opção preferencial pelo tipo de pesquisa com viés qualitativo pela caracterização analítica do material, dirigindo o olhar investigativo para as imagens e figuras eletrônicas, representadas nos *stikers*, que os alunos (e professor) envolvidos no processo de multiletramento, multimodalidade e multissemiose em questão já usam rotineiramente em seu dia a dia, armazenadas e difundidas em sua comunicação casual e até

escolar, uma vez que tal modalidade já faz parte de seu cotidiano, tanto para avisos, conversas informais e até orientações acerca de atividades a serem desenvolvidas, incluindo aqui o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito.

É crucial esclarecer que a parte propositiva da pesquisa, com atividades em uma sequência didática, só pode ter presunção de acontecer na sala de aula, de modo presencial, com alunos e professores desenvolvendo as atividades na Escola, considerando a necessidade de momentos em que se procura desenvolver e aperfeiçoar as habilidades relacionadas aos objetos de análise aqui evidenciados, tais como os aplicativos de troca de mensagens virtuais, a saber: WhatsApp, Facebook, Instagram, Telegram e Twitter, e os meios comunicativos que neles se apresentam, profundamente focando os *stickers*, com a indispensável participação dos discentes, orientados pelo docente, sendo necessário o aparelhamento pedagógico, principalmente no que diz respeito ao acesso e ao uso das ferramentas tecnológicas, que podem ser de propriedade dos próprios estudantes ou oferecidos pela escola onde se desenvolvam as atividades oferecidas.

Ao longo do nosso trabalho, buscamos embasamento nos autores estudados para mostrar que o uso das TICs, de modo mais específico os *stickers* aplicados no espaço real e no ciberespaço de existência da comunicação multimodal da internet, no cotidiano dos alunos, dentro e fora da sala de aula, pode trazer uma significativa contribuição ao ensino-aprendizagem da escrita e leitura, abarcando sua multissemiose. Por se tratar de uso de aplicativos, portanto, uma ferramenta de interação entre os seus usuários, pode-se dizer que esta pesquisa pode oferecer contribuições com a produção de conhecimento e com o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

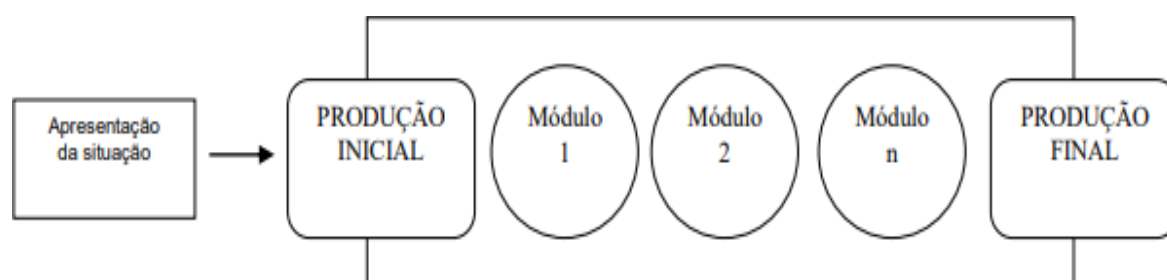
Não se pretende, porém, fazer uma análise de quaisquer *stickers* (figurinhas) com que tiveram e têm contato estudantes e professores, nem a qualquer tempo, ou de modo tão atemporal que não se possa relacionar com o espaço real, ainda que o ciberespaço seja bastante interessante e passível de interpretação.

5.1 Aspectos teóricos da sequência didática

O caráter propositivo desta pesquisa apresenta uma sequência didática (SD) que tem como base o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly, que tem por objetivo fazer as devidas conexões das práticas linguísticas nos diferentes aspectos que se apresentam.

O modelo de SD é uma abordagem centrada, inicialmente, no ensino de gêneros textuais, orais ou escritos, e busca proporcionar aos estudantes habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a produção adequada desses gêneros em diferentes situações de comunicação. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 82) ela “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essas atividades objetivam desenvolver de forma sistematizada e gradual as competências comunicativas dos estudantes, de modo que os estudantes se tornem proficientes, através de um estudo reflexivo da língua. Portanto, uma SD tem a intenção de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é organizada em quatro partes principais: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Cada uma dessas etapas tem uma função específica no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a progressão das habilidades escritoras dos alunos. Ou seja, cada uma dessas etapas é organizada com vista a “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). A SD proposta pelos autores pode ser visualizada na figura a abaixo:

Figura 14 - Esquema de sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), a apresentação da situação inicial “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Esse momento prepara os estudantes para que possam estar aptos para a realização da produção inicial. Desse modo, a situação inicial é o momento no qual os estudantes construirão a representação da situação de comunicação e atividade de linguagem que será realizada. Ela possui duas dimensões importantes: a primeira, que consiste em apresentar um problema de comunicação bem definido, e a segunda, que visa preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A produção inicial desempenha um papel central na SD, pois é nesse momento que os alunos têm o primeiro contato com o gênero textual em estudo e têm a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido na etapa de apresentação da situação. Essa produção inicial também funciona como uma avaliação formativa, permitindo ao professor identificar as necessidades dos alunos e orientar o trabalho nos módulos subsequentes. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Assim, ela permite “[...] ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Os módulos são responsáveis por trabalhar os problemas identificados na produção inicial. Essa etapa é caracterizada pela decomposição dos problemas em atividades diversificadas, permitindo aos alunos refletir sobre aspectos diversos, como a organização textual, a coesão e a coerência, a seleção vocabular e outras questões pertinentes ao gênero em estudo. Os módulos visam superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e desenvolver as competências necessárias para a produção adequada do gênero textual. Assim, entende-se que o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) trilha um caminho que vai do complexo para o simples, sendo o complexo a primeira produção e o simples as atividades desenvolvidas nos módulos com o objetivo de trabalhar, uma a uma, as dificuldades enfrentadas pelos alunos na primeira produção. Por fim, a sequência volta para o complexo, compreendido pela produção final. Além disso, são caracterizados por um processo de decomposição, isso porque os problemas enfrentados pelos alunos são vistos um a um em uma sequência de atividades diversas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Três questões se colocam quanto ao encaminhando de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Desse modo, busca-se, por meio dos módulos, deixar claro os agentes do discurso (autor/texto/leitor), o planejamento das ideias e informações para o texto, a adequação da linguagem à situação de comunicação, além de estruturar o texto respeitando as características do gênero. Além disso, as atividades dos módulos devem ser variadas com vista a atender às necessidades dos alunos. Além disso, é relevante trabalhar com a revisão colaborativa durante o processo de reescrita dos textos dos alunos, para que os estudantes possam refletir de forma mais crítica acerca dos fenômenos da língua.

Por fim, a produção final é o momento em que os alunos têm a oportunidade de aplicar de forma integrada e autônoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática. Essa produção final permite consolidar as aprendizagens, promovendo uma reflexão crítica sobre a linguagem e o uso efetivo da língua em uma situação real de comunicação. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), ela “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Dessa forma, a SD propicia aos alunos autonomia no processo de aprendizagem, fazendo com que eles atuem de forma crítica e reflexiva sobre a linguagem e usem a língua de forma efetiva.

Vale trazer à tona também o modelo de SD de Swiderski e Costa-Hubes (2009, p. 152) que propõem uma adaptação à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Segundo as autoras, essa adaptação “consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero, antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero” (SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2009, p. 120), como é possível notar na figura abaixo:

Figura 15 - Esquema adaptado de sequência didática



Fonte: SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2009, p. 120.

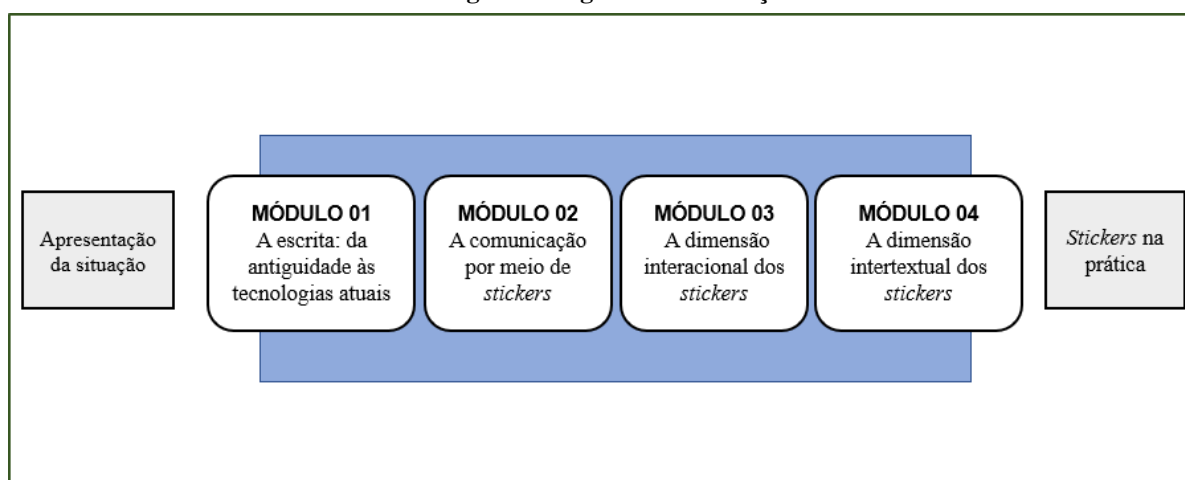
A proposta das autoras leva em conta o processo de pesquisa, pois o ensino-aprendizagem de leitura e escrita (da linguagem e da comunicação), segundo elas, não é abordado de maneira pronta e delimitada, mas como um instrumento relativamente estável.

Portanto, como a proposição de atividades desta pesquisa considera muito mais a pesquisa e a análise textual dos *stickers*, material que, junto com a parte teórica, é o que compõem o objeto de estudo aqui desenvolvido, a organização da sequência didática proposta por nós se baseia tanto no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly quanto no modelo de Swiderski e Costa-Hubes, ainda que não haja, aparentemente, um módulo de reconhecimento do gênero textual em separado.

5.2 Sequência didática

Pensando na necessidade de análise mais detida dos *stickers* e sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa, como ferramentas para o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e compreensão textual, levando em consideração toda a teoria apresentada até aqui nesta pesquisa, além do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly, e considerando as observações e adaptações do modelo de SD sugerido por Swiderski e Costa-Hubes, é que apresentamos nossa proposta de sequência didática, estruturada conforme o que se pode verificar na figura bem como no detalhamento de cada módulo e/ou parte apresentados a seguir.

Figura 16 - Proposta de Sequência Didática para o trabalho com *stickers* em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica



Fonte: Elaboração própria.

Proposta baseada no modelo de SD de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004.

5.2.1 Apresentação da situação

Duração sugerida: 2 aulas.

Procedimentos metodológicos

Contextualização/Abertura:

O objetivo desta parte, que não é o começo da sequência didática propriamente dito, é apresentar aos estudantes uma visão geral do que será estudado, analisado e aprendido/apreendido nas aulas de Língua Portuguesa a partir deste momento, nas atividades propostas, os objetivos da SD, isto é, mostrar os *stickers* como elementos textuais, informar de

sua capacidade de comunicação, além de fazer notar a diferença deles com os *emojis*, *emoticons* e do texto formal e a que estão acostumados. Vale apresentar aqui o contexto histórico do surgimento dos *stickers* e dos outros tipos de “objetos de comunicação virtual” parecidos com eles e que surgiram antes deles.

Será necessário e importante o professor deixar claro que não se tratará de um trabalho de produção de figurinhas, mas sim de análise e uso delas em contextos específicos, aproveitando o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, inclusive evidenciando seu uso principalmente no aplicativo WhatsApp, mas que também é possível analisar, observar e aplicar o que aprenderá em todos aqueles outros aplicativos das redes sociais que deixam margem para a interação social, tais como Instagram, Twitter, Facebook, etc. A dimensão social, da carga emocional e do ciberespaço também deve ser destacada nesta parte das atividades, fazendo os estudantes notarem que os *stickers* já fazem parte de nossa comunicação cotidiana, quer queiramos ou não.

O professor pode trazer à tona aqui, também, a primeira conversa sobre a multimodalidade dos *stickers*, de modo mais superficial, tendo em vista os três tipos de linguagem neles imbricada, a saber, verbal, não verbal ou visual e mista (verbo-visual). As primeiras análises acerca das figurinhas podem ser feitas nesta etapa, inclusive com os estudantes verificando aquelas que mais usam, sua composição, o contexto de uso, a relação que travam com elas, o que querem dizer com elas e para quem e como querem dizer alguma coisa. Não se trata de aprofundar nestas questões, mas é momento de ter e verificar as primeiras impressões a respeito da temática. As outras etapas da SD podem ser apresentadas aqui também aos estudantes, a fim de que já possam ir se preparando para as aulas/oficinas que serão oferecidas.

Antes de começar as atividades, sugere-se ao professor de Língua Portuguesa que as desenvolverá a leitura da parte da BNCC acerca deste componente curricular dirigido ao Ensino Fundamental, já que o público-alvo é composto por estudantes do 9º Ano. O material pode ser verificado em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>.

Atenção deve ser dada às Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no caso do trabalho a ser desenvolvido, principalmente à décima e última competência: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e

produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (BNCC, 2023).

Desenvolvimento

Primeiro Momento - Orientações e Atividades:

- I. O professor deve, como sugestão, estabelecer um acordo didático com os estudantes, cuidando de registrar o regramento a ser seguido durante todo o processo de desenvolvimento das atividades desta sequência didática. Isso pode ser feito a partir de uma roda de conversa, espontaneamente, mas é importante que haja o registro escrito após a anuência dos participantes sobre todos os passos a serem seguidos e respeitados. Exemplos: não poderá haver situações de desrespeito à liberdade de expressão do colega; não poderá haver nenhuma manifestação de bullying de nenhum tipo; a linguagem a ser usada, tanto oralmente quanto de modo escrito, deve ser cordial e respeitosa, portanto, sem palavrões e termos chulos; figurinhas (*stickers*) a serem usadas não poderão ofender nenhum dos indivíduos envolvidos no processo, tampouco qualquer tipo de vida existente...
- II. O professor, ainda numa roda de conversa, pode “provocar” os estudantes para verificar o conhecimento que eles detêm acerca da linguagem digital e das diferenças entre emoticons, emojis, figurinhas e avatares, muito usados na comunicação nas redes sociais. Também é possível indagar sobre a importância ou não do uso desses mecanismos na comunicação atual.

Perguntas motivadoras (sugestões):

- 1) Vocês usam muito outros mecanismos além do texto e do áudio para se comunicarem nas redes sociais?
- 2) Que tipo de mecanismos vocês usam mais?
- 3) Vocês sabem a diferença entre emoticons, emojis, figurinhas e avatares? Descrevam essas diferenças.
- 4) Vocês acham importante o uso desses mecanismos na comunicação?
- 5) É possível que a nossa comunicação aconteça somente usando esses materiais/mecanismos?

III. Ao final da conversa com os estudantes, sugere-se que o professor peça-lhes para pesquisarem a respeito do assunto tratado. Podem ser usados para esta parte da atividade os smartphones dos próprios estudantes e, caso haja disponibilidade na escola, também tablets.

Segundo Momento - Orientações e Atividades:

I. Sugerimos que o professor apresente aos estudantes o texto sobre as diferenças e o desenvolvimento dos emoticons e dos emojis (Texto 1). Sugerimos o texto disponível em:

<https://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>

Se for possível, essa leitura deve ser feita na tela do computador, no laboratório de informática da escola, para que os estudantes se familiarizem com a leitura na tela e com o ato de pesquisar na rede (Internet), tendo em vista que muitos deles apenas têm acesso e podem pesquisar a partir do celular/smartphone. Não havendo a possibilidade de usar o laboratório de informática, o professor pode fazer cópias do texto e proceder à leitura, primeiro individual e silenciosa, depois espontânea e alternada.

II. Como sugestão, o docente pode apresentar aos estudantes o texto sobre o surgimento das figurinhas de WhatsApp, os *stickers* (Texto 2). Sugerimos o texto disponível em:

<https://www.linkedin.com/pulse/comunica%C3%A7%C3%A3o-por-figurinhas-stickers-palestrante-lena-souza/?originalSubdomain=pt>

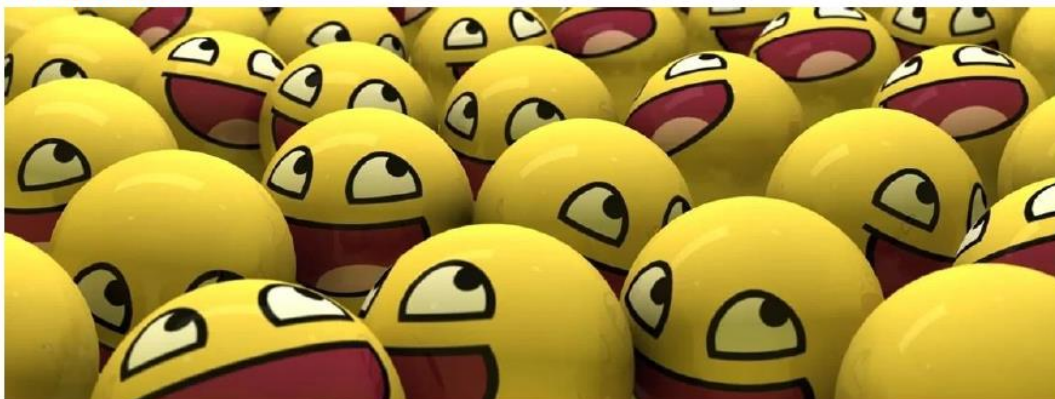
Podem ser adotados os mesmos procedimentos de leitura usados para o Texto 1.

III. Depois da leitura de cada texto, o professor pode conversar com os estudantes a fim de promover uma interpretação do que foi lido. Em seguida, pedir que eles descrevam e categorizem os *stickers* que mais usam no dia a dia. Isso pode ser feito com a turma dividida em grupos com 4 ou 5 estudantes.

Texto 1

Você sabe qual é a diferença entre emoticons e emojis?

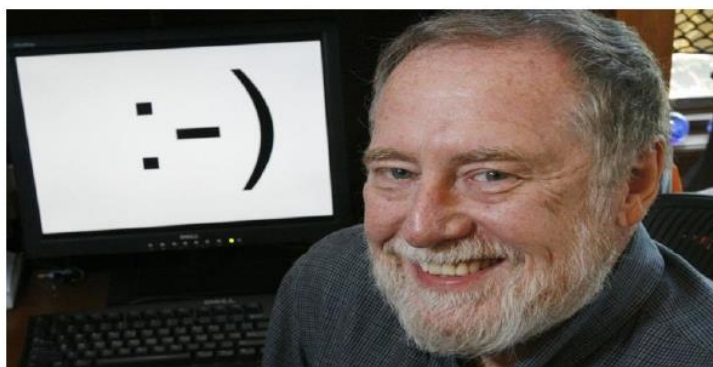
Ramon de Souza



Você está conversando com alguém através das [redes sociais](#) e, repentinamente, seu amigo lhe envia a imagem de uma carinha feliz. Você sabe dizer se aquilo é um emoticon ou um emoji? Embora muitas pessoas achem que os termos se referem à mesma coisa, a verdade é que as palavras dizem respeito a conceitos que são bastante diferentes.

Chegou a hora de esclarecer esse assunto. Os emoticons foram criados em 1982 pelo norte-americano Scott Fahlman, que na época trabalhava para a Universidade de Carnegie Mellon. Sendo usuário de um sistema de comunicação online muito rudimentar – uma espécie de antecessor remoto do [WhatsApp](#) –, Fahlman propôs que seus amigos da instituição passassem a usar um :-) para indicar mensagens cômicas e :-(para representar recados sérios.

Tendo se espalhado rapidamente pela universidade e posteriormente por todo o mundo, esses rostinhos foram apelidados como emoticon, uma junção entre as palavras emotion (emoção) e icon (ícone). Ou seja: um emoticon é uma representação gráfica de uma emoção feita através dos caracteres que você tem à disposição em seu teclado, e nada mais. Eles eram (e ainda são) muito usados em locais em que você só pode usar texto para se comunicar.



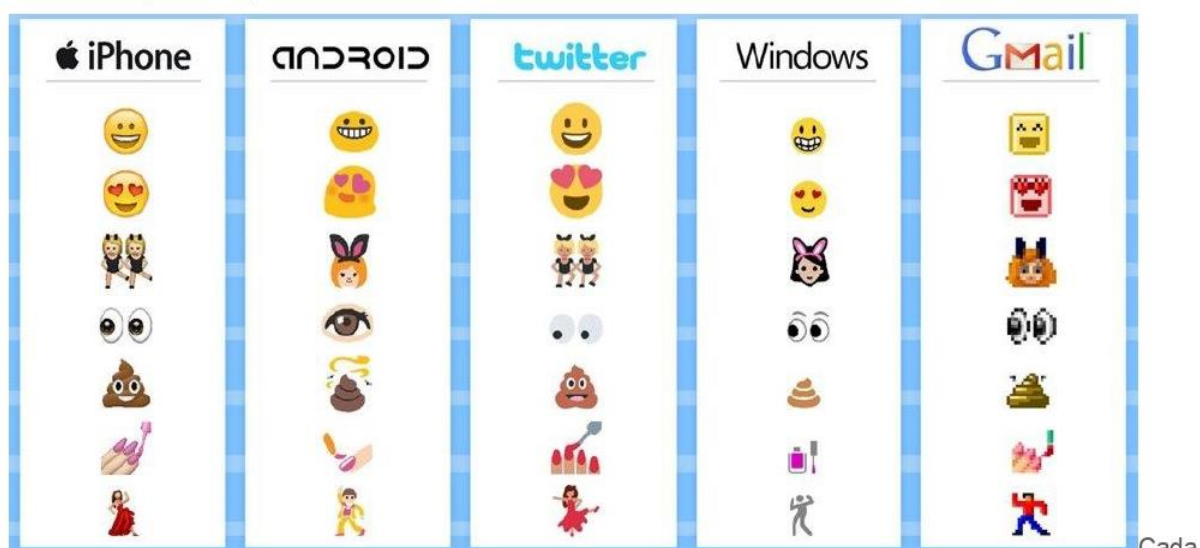
Scott Fahlman exibe um legítimo emoticon na tela de seu computador

A evolução dos emoticons

Já os emojis podem ser considerados uma evolução dos emoticons e são bem mais recentes. Eles foram criados na década de 90 pela NTT DoCoMo, considerada a maior empresa de telefonia móvel do Japão.

A grande diferença é que emoticons são feitos no improviso, utilizando-se de caracteres comuns que costumamos usar no dia a dia, enquanto os emojis são desenhos próprios e inéditos, tratados como extensões do conjunto de caracteres ocidentais usados na maioria dos sistemas operacionais da atualidade (o famoso Unicode), tal como os ideogramas chineses, coreanos e japoneses. Trata-se, por um lado, de algo ruim, já que seu software precisa ser compatível com determinado caractere inédito para exibi-lo corretamente.

É por isso que às vezes os emojis que seu amigo te envia são substituídos por quadradinhos brancos – significa que o aparelho ou programa que você está usando não foi atualizado para suportar aquele caractere. Além disso, cada empresa pode decidir sua própria interpretação de um código, e é por isso que existem tantas diferenças entre os emojis “dançarino”, “sorriso” e “joinha” entre o [Android](#), o [iOS](#) e o [Twitter](#), por exemplo.



Cada sistema interpreta o mesmo emoji de uma forma diferente

Uma inspiração curiosa

A história dos emojis também é curiosa. Sua criação é atribuída ao cientista da computação Shigetaka Kurita, que estava trabalhando na equipe de desenvolvimento do i-mode, primeiro serviço de internet móvel do mundo. O asiático se baseou nos ícones usados na previsão meteorológica para indicar se o dia está chuvoso ou ensolarado, tal como os símbolos empregados em mangás para expressar sentimentos e ações.

Esse é um dos motivos pelos quais hoje vemos muitos emojis representando a cultura japonesa, como uma tigela de ramen ou uma máscara de tengu (criatura demoníaca muito famosa na mitologia local). O primeiro conjunto de emojis era composto por 176 símbolos distintos, cada um com 12 pixels de resolução.



Shigetaka Kurita, o inventor dos emojis

Kaomojis: o jeito japonês de fazer emoticons

Vale a pena citar uma pequena curiosidade aqui: há ainda um tipo específico de emoticon que é popularmente conhecido como kaomoji. Nascidas no Japão, essas representações são caracterizadas

(ノ_<。)	(*_-)	('-ω-`)	.°°°(ノω\).°°°.
(μ_μ)	(ノㄨ)	(-ω-)	.°°°('O`)'°°°.
o(T^T)o	(; ω ; `)	(。ノ 3 \。)	.°°°*(>ㄨ<)*°°°.
(°_>`)	(↑_↑)	(ノ ㄣ \)	.°°°(° ㄣ C °)°°°.
(π∞π)	(ノ_ノ)	(π_π)	.°°°(>_<).°°°.
(ノ_°_)	(ノ_<)	(π ㄣ π)	.°°°(ノω\。°)°°°.
(∩ω*)	(。T ω T。)	(ノω_)	.°°°(。>ω<。).°°°.
(T_T)	(>_<)	(T▽T)	o(〒 ㄣ 〒)o

pela alta complexidade e também serem lidas na horizontal, e não na vertical, como acontece com os emoticons tradicionais. Estamos falando de símbolos famosos como o (*_*) e outros mais elaborados, como os exemplos abaixo.

É interessante perceber que, assim como acontece em outras artes nipônicas, os olhos são o

principal destaque nos kaomojis, enquanto a boca é a parte mais importante dos emoticons. Um ponto negativo nessa vertente japonesa é que, muitas vezes, é necessário o uso de caracteres não presentes na codificação ASCII (como letras do alfabeto cirílico), que é usada em computadores e sistemas operacionais ocidentais.

Fontes: The Guardian Wall Street Journal Kaomoji

Categorias: Cultura Geek Emoji Internet Curiosidade Entretenimento Mundo virtual Web

Texto 2



Comunicação por figurinhas (stickers)

Lena Souza



Especialista em Comunicação Leve e Engajadora, Palestrante Profissional,, Metodologias Ativas e Andragogia. Speaker TEDx 2018. Facilitadora corporativa, Campeã Mundial de Oratória pela JCI
8 de janeiro de 2021

Levanta a mão aí quem já deu boas risadas e "quebrou o gelo" usando figurinhas! 🤖

Febre do momento, as figurinhas do Whatsapp (ou stickers, em inglês) são o exemplo mais recente de como a tecnologia anda criando ferramentas para nos comunicarmos... ou nos trumbicarmos. Elas são uma herança dos winks, lááá do tempo do MSN - Messenger, como os desenhos de beijos que saltavam da tela. Você lembra?



Os stickers surgiram no aplicativo Telegram em 2015 e logo popularizaram, vindo para o Whatsapp, pois trazem a possibilidade de bom humor na Comunicação, de demonstrar sentimentos e reações de forma rápida e direta, informar o que estamos fazendo, de estreitar relações, propagar ideias e, convenhamos, podem até preencher lacunas da linguagem verbal. Jovens e adultos estão digitando cada vez menos, e conversando cada vez mais só por figurinhas, até criam novas e fazem coleção.



Acerca desse recurso, podemos levantar dois pontos para refletir:

- O que as figurinhas podem trazer de positivo em nosso dia a dia? Será que poderiam agilizar processos na Comunicação Interna da sua empresa?
- É claro que o Whatsapp é marcado pela informalidade e praticidade de se fazer entender, com repetição de letras e pontuações para marcar nossa entonação pretendida e envio de áudios e imagens animadas, por exemplo. Mas será que essa linguagem não deixa brechas para interpretações equivocadas? Temos que cuidar com os possíveis ruídos, grandes vilões!

De qualquer modo, eu já me tornei adepta a esse novo estilo de Comunicação, e me divirto com a criatividade das pessoas. E você, qual é a sua opinião sobre se comunicar usando figurinhas de Whatsapp? Usaria com clientes e colegas de trabalho, ou somente com amigos e familiares?

Referências:

[1] BARBOSA, EA dos S. Linguagem e Interação no Whatsapp. Porto Velho - RO, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2Xd1ScG>>. Acesso em 04 jan 2021.

[2] CAPUANO, A. O que há por trás do fenômeno das figurinhas do WhatsApp. Veja, 4 dez. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2Lkamfs>>. Acesso em 04 jan 2021.

5.2.2 Módulo 01 – A escrita: da Antiguidade às tecnologias atuais

Duração sugerida: 5 aulas.

Procedimentos metodológicos

Contextualização/Abertura:

Neste primeiro módulo, é importante trazer o contexto histórico da mudança da comunicação humana, da fase unicamente oral, passando pela fase pictórica, até se chegar ao surgimento do alfabeto, valorizando todos os instrumentos que foram usados por todos os povos que contribuíram para as mudanças como materiais tecnológicos da época. Ter em conta todos os instrumentos como ferramentas tecnológicas ajuda a conscientizar os estudantes acerca do que vem a ser, de fato, tecnologia e deixar claro que ela não está relacionada somente às máquinas muito sofisticadas que se tem hodiernamente. Tratar da importância dos povos sumérios, acadianos, babilônicos, elamitas, hititas, assírios, egípcios e gregos para o sistema de comunicação humana pode suscitar nos estudantes a capacidade de valorização dos antepassados e das técnicas que eles começaram a desenvolver até termos toda a base tecnológica que temos hoje. Essa tarefa pode envolver os professores de Geografia, História e Ciências, num trabalho interdisciplinar com a turma.

Falar da literatura oral que antecedeu à literatura escrita pode levar a um debate saudável sobre as questões etárias e da necessidade e importância dos povos originários do Brasil, assim como falar sobre quem detinha o privilégio da escrita na Antiguidade pode suscitar reflexões acerca das diferenças de classe, da necessidade de vencer preconceitos, da contribuição de povos vizinhos, da importância da educação formal. Mas o professor não pode perder de vista o foco deste módulo que é a língua, a linguagem e os sistemas de escrita que antecederam o que temos hoje.

Recorrer às imagens que se tem dos sistemas de escrita que vieram antes do nosso alfabeto, inclusive para mostrar que alguns continuam existentes e em uso até os dias de hoje, ou retomar e comparar, principalmente as imagens da evolução do alfabeto, a partir de uma proposta de ensino contrastiva, pode ser bastante enriquecedor. Como os estudantes são cada vez mais imagéticos e como o tema da SD é *sticker*, por que não recorrer a tantas quantas imagens forem necessárias e estiverem à disposição para melhor promover o processo de reflexão, portanto, de ensino-aprendizagem?!

Desenvolvimento

Primeiro Momento - Orientações e Atividades:

- I. O professor pode levar a turma para o laboratório de informática da escola, caso seja possível e exista este espaço, ou fomentar o uso de tablets para que os estudantes possam fazer uma pesquisa acerca do surgimento e do desenvolvimento da escrita e dos mecanismos e materiais que foram usados durante este processo. Pode ser uma atividade desenvolvida individualmente ou em grupo pelos estudantes. O importante é que haja liberdade para que eles pesquisem bastante. A pesquisa pode ser geral ou com temas direcionados a cada grupo ou estudante. Caso não seja possível o desenvolvimento da pesquisa na escola, sugerimos um texto, que está disponível em:

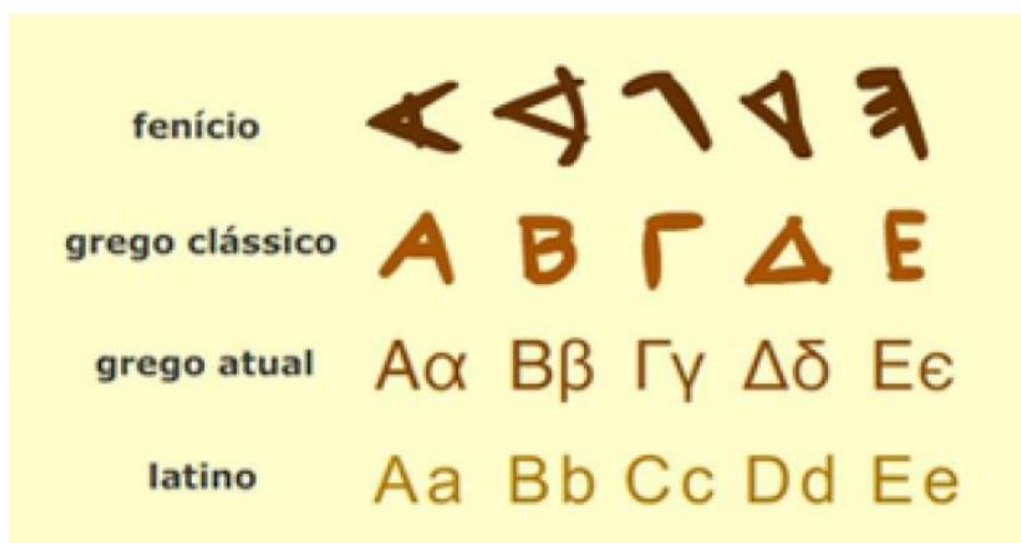
<https://memoria.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/08/como-se-deu-o-desenvolvimento-da-escrita>

Como se deu o desenvolvimento da escrita?

Criado em 04/08/15 12h21 e atualizado em 04/08/15 12h34

Por *In vivo* - Fiocruz

A, B, C, D, E, F, G aprender a ler e a escrever para você foi fácil, não? E para a humanidade, como foi? Saiba como foi a aventura do desenvolvimento da escrita, conheça os diferentes alfabetos e sistemas existentes. Você se lembra da primeira coisa que disse hoje ao acordar? Se não lembra, tudo bem. A maioria de nós não se recorda também. E da aula de ontem no colégio, você lembra de cor? Se não lembra, pode consultar o seu caderno, não é? Ainda bem que existe a escrita, hein?!



Creative Commons - CC BY 3.0 - fenicio_grego_latino.jpg

Para nos facilitar a memória, e para nos comunicar com pessoas que estão afastadas no espaço ou no tempo, deixamos registros. Quando mandamos uma carta, nos comunicamos com alguém que está afastado no espaço. Mas também deixamos um registro que pode ser lido pelas futuras gerações, então, nos comunicamos com aqueles que estão afastados no tempo.

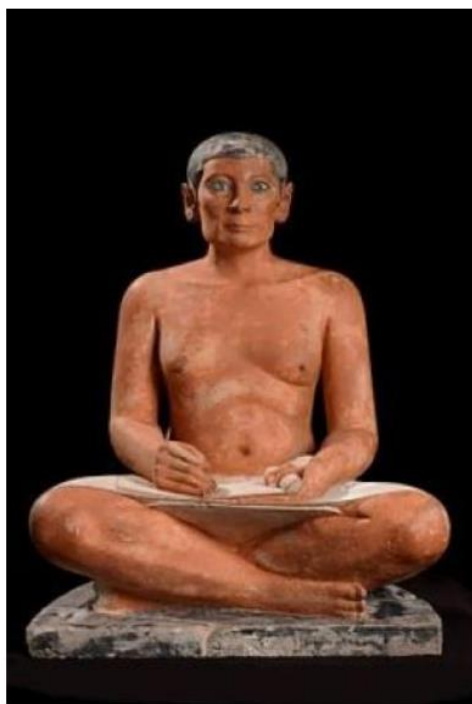
Conhecendo o passado

A escrita é, portanto, uma invenção decisiva para a história da humanidade. Ela é a representação do pensamento e da linguagem humana por meio de símbolos. Um meio durável e privilegiado de comunicação entre as pessoas. Por meio de registros escritos há milhares de anos, ficamos sabendo como era a vida e a organização social de povos que viveram muito antes de nós. A invenção não surgiu por acaso, mas como consequência das mudanças profundas nas sociedades durante o período do surgimento das primeiras cidades.

Pelo menos quatro sistemas de escrita foram inventados de forma independente em épocas diferentes, por quatro povos distintos, na Mesopotâmia, Egito, China e América Central.

Os mais antigos testemunhos escritos encontrados são provenientes da região da Mesopotâmia (atual Iraque), feitos 3.300 anos antes de Cristo. Os sumérios, que habitavam a Mesopotâmia (povos que viveram antes dos assírios e babilônios na mesma região), desenvolveram a escrita cuneiforme. O termo vem de cunha, que era uma pequena ferramenta de entalhe, a "caneta" da quele tempo, que gravava símbolos em plaquinhas de cerâmica. Com ela, não era preciso ser um grande desenhista para compor todos os caracteres.

Não muito longe dali, e pouco depois, os egípcios criaram os hieróglifos, a escrita das pirâmides. Nos seus primeiros tempos, a escrita no Egito era reservada a uma classe de especialistas, os escribas. Eles ocupavam uma posição de destaque, passavam por um processo de formação e eram o elo entre o faraó, outros funcionários do governo, os sacerdotes e o povo. Até a Idade Média, quando foi criada a imprensa, em 1450, as pessoas comuns ainda não aprendiam a ler e escrever. A ideia de que todas as crianças devem aprender a ler e escrever só foi difundida no século XIX.



Creative Commons - CC BY 3.0 - Escriba Louvre

A palavra hieróglifo vem do grego hieros, “sagrado” e glyphein, “gravar, escrever” e quer dizer escrita sagrada. Na verdade, existem diferentes estilos. O mais desenhado, tal como vemos nas pirâmides, é chamado de estilo hieroglífico. Em papiros e outros documentos vemos o estilo hierático, mais cursivo, ou seja, mais fácil de traçar. Existe ainda um estilo mais popular, o demótico. Por muito tempo, a escrita antiga permaneceu misteriosa. Os hieróglifos só foram decifrados no século XIX, pelo estudioso francês Jean-François Champollion, a partir de uma pedra que continha inscrições em hieróglifos e sua tradução para grego.

Na América Central, povos como os maias e os astecas tinham seus próprios sistemas de escrita quando os europeus conquistaram a região, e grande parte dos seus documentos escritos foi destruída. Sabe-se que a escrita nahuatl, por exemplo, surgiu por volta do século XIII, mas ela ainda não foi totalmente decifrada pelos estudiosos.

A China também foi berço de um sistema original, criado há mais de 3 mil anos. Eles foram os responsáveis pela invenção do papel. Antes disso, muitos outros suportes foram usados para a escrita. Os livros já foram feitos de placas de barro, madeira, metal, osso e até bambu. Escrituras em tecidos, couro, cascas de árvore e em papiro, uma espécie de papel mais fibroso, eram enroladas ou dobradas. O pergaminho era obtido a partir do couro curtido, formando rolos e podia ser lavado ou lixado para apagar uma mensagem e escrever outra por cima.

Da imagem ao som

Até hoje, há diferentes tipos de escrita, porque suas origens são diferentes. A escrita evoluiu a partir do desenho. Mais ou menos assim: no início, cada figura representava um objeto. Desenhar um peixe para querer dizer peixe, ou a representação de um pé significando andar, ir, ou viagem é o que chamamos pictografia. O significado deriva diretamente da figura que o representa, por isso dizemos que é um sistema figurativo.

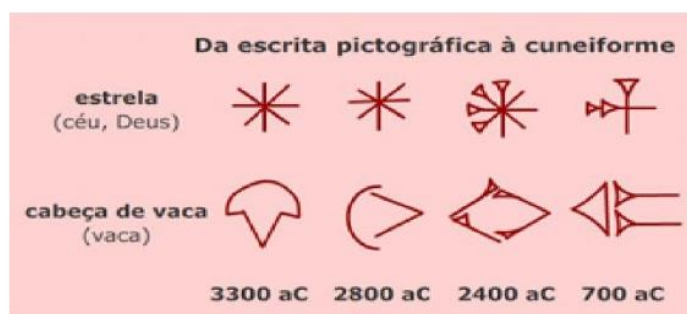
Se pedíssemos para você expressar a ideia da água em um símbolo, como você desenharia? Será que todos nós faríamos desenhos iguais? Provavelmente não. Por isso, a criatividade dos muitos inventores da escrita tem consequências até hoje, levando à existência de sistemas diversos. As representações de elementos simples diferem desde os primórdios. Por exemplo, a ideia da água era representada pelos egípcios como uma onda, pelos chineses, por curvinhas que lembravam a correnteza de um rio, e pelos astecas, pela cor azul dentro do desenho de uma vasilha.



Creative Commons - CC BY 3.0 - Diferentes símbolos para a água

A partir da escrita pictográfica, os traços foram sendo simplificados e o desenho já não parecia mais com o objeto que representava. Quando temos um sistema de escrita que possui um símbolo para cada coisa, como os chineses fazem até hoje, chamamos de sistema ideográfico. Na escrita pictográfica e nos ideogramas que evoluíram a partir dela, a menor unidade da escrita é a palavra.

O sistema ideográfico parece complexo para nós porque é necessário conhecer um número grande de símbolos (mais de mil!) para conseguir ler um texto de jornal, por exemplo. Com o alfabeto é diferente, conseguimos ler qualquer palavra desde que conheçamos umas duas ou três dezenas de símbolos.



Creative Commons - CC BY 3.0 - Da pictografia à escrita cuneiforme

O alfabeto

Isso porque o alfabeto é uma invenção que parte de uma outra ideia: representar não a coisa em si, mas o som. O alfabeto é uma tentativa de desenhar o som da língua. Ele é resultado da decomposição do som das palavras em sílabas ou em fonemas - o som das letras. Cada letra representa um fonema ou mais de um (o C, por exemplo, pode ter som de k – como em casa - ou de s como na palavra cidade, por exemplo).

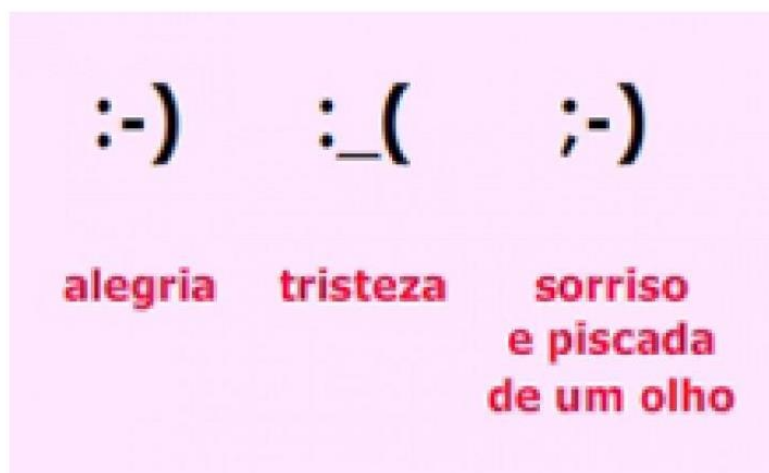
O nosso alfabeto é o latino e descende do grego. O grego, por sua vez, foi derivado do fenício, que trouxe uma grande inovação. Com apenas 22 letras, o alfabeto fenício era muito mais simples do que as escritas cuneiforme e hieroglífica. O alfabeto fenício era consonantal, pois só registrava as consoantes, e não as vogais, que só seriam inventadas mais tarde pelos gregos. Os fenícios habitavam uma parte do que hoje é a Síria e o litoral do Líbano, e o alfabeto que eles desenvolveram surgiu da necessidade de controlar e facilitar o comércio.

Os alfabetos hebraico e o árabe até hoje não usam vogais, por isso são chamados consonantais. É como se eles escrevessem txt para dizer texto. E por falar em texto, é só pelo sentido dele (ou por outros sinais especiais, que são incluídos nas letras), que é possível, nestes alfabetos, diferenciar o que o autor ao escrever fc, por exemplo, quis dizer foca, faca ou fica. O alfabeto latino é fonético e vocálico, enquanto que o brahmi, sistema indiano que deu origem a muitos outros na Ásia, é silábico. A escrita nos faz reviver as diferentes civilizações, informando-nos sobre o cotidiano, história, ciência, literatura, religião... Enfim, ela nos deixa o legado de um patrimônio cultural das civilizações já desaparecidas. E por elas, compreendemos como a escrita atual foi desenvolvida.

Evolução permanente

Na verdade, a escrita, assim como as línguas, está em permanente processo de evolução. Ela reflete e acompanha a maneira como as sociedades vivem, seus hábitos, tecnologia e peculiaridades. Por isso, textos de apenas cem anos atrás, muitas vezes, já possuem palavras que caíram em desuso.

Outro exemplo da evolução da forma de escrever é que hoje, já não damos tanta importância a ter uma letra bonita no caderno, porque o acesso a computadores torna mais fácil a produção da escrita em letra de forma, digitada. E vemos, nos e-mails e nas trocas de mensagens escritas simultâneas pela Internet – os chats –, uma variação da linguagem, produzida pela pressa em digitar. Por exemplo, quando escrevemos vc e tb, no lugar das palavras você e também. O uso de símbolos gráficos – os emoticons, como ; >) (um rostinho sorrindo e piscando um olho) – tenta imitar as expressões faciais que acompanham a linguagem oral. Tudo isso mostra como a escrita é um processo vivo e ativo, inventado e reinventado pela humanidade todos os dias.



Creative Commons - CC BY 3.0 - Com os símbolos do teclado, imitamos as expressões faciais

- II. O professor deve solicitar que os estudantes apresentem/socializem o resultado de sua pesquisa sobre a história da escrita à turma para, em seguida, fazer qualquer intervenção no sentido de “corrigir” quaisquer informações erradas. É importante esse momento para que seja possível verificar como a linguagem oral dos estudantes está sendo desenvolvida e promover a socialização, o respeito, o cuidado e as adequações necessárias. A linguagem oral também precisa ser verificada nas aulas de Língua Portuguesa, inclusive para que se promova a extinção de um possível preconceito linguístico.

Segundo Momento - Orientações e Atividades:

Nesta etapa, sugerimos uma oficina de manuseio de argila ou massinha de modelar, fabricação de papel reciclado e desenho, em interdisciplinaridade com professores de Geografia, Ciências, História e Arte, a fim de que os estudantes consigam reproduzir a maneira e as tecnologias empregadas para a escrita, desde o surgimento dela até os dias de hoje. Este tipo de atividade, além de trazer à prática o processo de ensino-aprendizagem, também faz aumentar os laços afetivos entre os estudantes e fomentar suas habilidades socioemocionais. Pode ser também um bom momento para promover a conscientização sobre o lixo, seu descarte adequado na natureza, bem como diálogo sobre o reaproveitamento de materiais. Dessa etapa da SD, pode surgir um belo projeto com a temática da Ecologia para ser desenvolvido pela comunidade escolar.

Sugestão de leitura sobre produção de papel reciclado, disponível em:

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-fazer-papel-reciclado.htm>

Terceiro Momento - Orientações e Atividades:

Em consonância com a “Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014 - Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.”, esta etapa da SD visa à promoção de um momento “Cineclube na Escola”.

- I. Sugere-se ao professor assistir com os estudantes ao videoclipe do artista brasileiro Arnaldo Antunes, com o título “Nome não”, parte do DVD “Nome” (1993). O vídeo está disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=FM8Q517cjS8&list=PL-IBgHF7TziutNRyO4oFxmlHZkCPXCwfb&index=17>

Os outros vídeos do mesmo DVD podem ser assistidos pela turma a partir de uma curadoria feita pelo professor. Este processo de curadoria também pode levar o professor a buscar e apresentar outros videoclipes para os estudantes. O importante é que, orientados pelo docente, os estudantes consigam “voltar no tempo” e perceber como se deu o processo de aquisição da escrita a partir da oralidade e da materialidade das coisas e seres existentes, a partir do que puderam verificar no(s) vídeo(s).

- II. Sugestão de bate papo conduzido a partir de perguntas motivadoras, por exemplo:
- 1) O que há de parecido entre o surgimento da escrita que verificamos e o que o artista sugere no videoclipe?
 - 2) Por que, no videoclipe, os nomes das coisas/dos seres são escritos/marcados neles?
 - 3) Há algo de parecido neste processo e o processo de aquisição da escrita pelo homem?
 - 4) O que há de diferente entre aquele momento e o que se pode ver no videoclipe?
 - 5) É possível pensarmos em outra maneira possível de desenvolver a escrita?
 - 6) A escrita poderia ser feita só por figurinhas? Como seria?

Caso o professor ache importante, a letra da música transformada em videoclipe pode ser apresentada aos estudantes. Ela está disponível em:

<https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/91692/>

Quarto Momento - Orientações e Atividades:

- I. O professor pode dividir a turma em grupos (4 ou 5 estudantes).
- II. Apresentar aos estudantes o Modelo de Transformação dos Hieróglifos:

Egípcio	Proto-sinaitico	Fenício	Grego antigo	Grego	Latim

- III. Pedir que os estudantes criem novos hieróglifos para as letras do alfabeto existentes.
 - Importante que sejam estabelecidos alguns critérios para a criação desses novos hieróglifos, por exemplo, sons, fonemas, imagens, formas, figuras, gírias etc.
- IV. O professor deverá pedir que os estudantes, em cada grupo, associem os hieróglifos com as figurinhas de WhatsApp que usam.
- V. Momento de os estudantes exporem os critérios que usaram para fazer a associação dos hieróglifos com os *stickers* que usam.

5.2.3 Módulo 02 – A comunicação por meio de *stickers*

Duração sugerida: 4 aulas.

Procedimentos metodológicos

Contextualização/Abertura:

Neste módulo, deve-se buscar promover a reflexão acerca da comunicação na era digital, das diferenças entre o espaço físico real e o ciberespaço, dos materiais de comunicação que temos à disposição na atualidade, principalmente inserindo os *stickers* neste contexto, bem como “traduzir” para os estudantes o que vem a ser a multisssemiose e a multimodalidade que se evidenciam nestes aparatos usados para marcar a comunicação na contemporaneidade. É o momento oportuno para falar das diferenças entre linguagem verbal e não verbal, além da linguagem mista ou híbrida (também chamada verbo-visual); linguagem formal e informal, retomando o estudo dos tipos de linguagem e onde as figurinhas se encaixam nesta temática. Sugerimos momento de análise composicional de figurinhas de modo geral, a fim de que os estudantes possam verificar na prática as ideias trazidas à reflexão e que as atividades sejam bem desenvolvidas.

Desenvolvimento

Primeiro Momento - Orientações e Atividades:

Antes de tratar dos temas semiose, multiletramento, linguagem verbal, não verbal e mista, linguagem formal e informal, é importante o professor retomar e tratar com os estudantes dos elementos da comunicação e a importância de se comunicar bem. Para esta etapa das atividades, sugerimos o uso do material produzido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Os “Cadernos Lupa”. Poderá ser usado o Jornal Lupa e o Caderno Pedagógico nº 3.

- I. O professor pode, por exemplo, distribuir as páginas selecionadas do Jornal Lupa para que os estudantes se inteirem da matéria sobre comunicar-se bem. Deve ser promovida a leitura individual e silenciosa, seguida pela leitura em voz alta por um ou vários estudantes e, depois, um momento de discussão acerca da temática do texto.
- II. Após este momento de leitura e análise do texto do Jornal Lupa, o professor pode distribuir as atividades relacionadas à matéria do jornal para que os estudantes as

realizem. As atividades podem ser realizadas pelos estudantes em duplas (pares), a fim de que um auxilie o outro e possa haver intercâmbio de ideias. Isso é sempre bom, inclusive para desenvolver os aspectos socioemocionais dos indivíduos.

- III. O professor pode realizar a correção das atividades oralmente com os estudantes, aproveitando para tirar alguma dúvida que eles tenham quanto ao assunto tratado e mesmo quanto às respostas dadas para os questionamentos feitos nas atividades.

O material Lupa está disponível em:

<https://seliga.educacao.mg.gov.br/lupa>

O professor pode acessar o material e, inclusive, verificar se há algum outro Jornal ou Caderno Pedagógico que tenha relação com este momento da Sequência Didática ou algum outro momento que ache ser importante no/para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

- IV. Encaminhar aos estudantes, no grupo de WhatsApp, dois vídeos:

- Linguagem verbal, não verbal e mista/híbrida, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ER2QuyCwlZM>

- Linguagem formal e informal, disponível em:

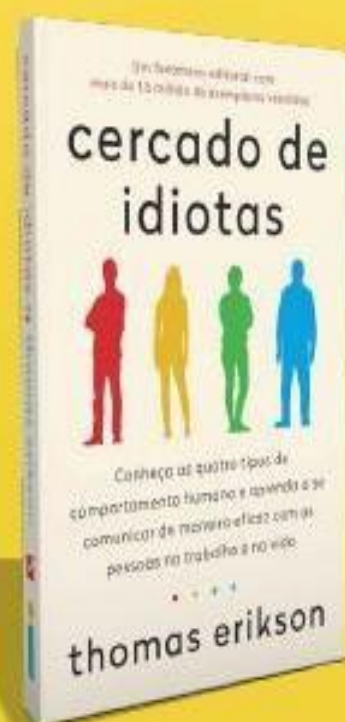
<https://www.youtube.com/watch?v=8I2TYEycAFQ>

As vantagens de conhecer seu modo de se comunicar

Por: Leonardo Tavora – Consultor de turismo, Especialista em Análise de Comércio Exterior, Especialista em Roteiro de Cinema e TV

Por que falar com algumas pessoas é tão fácil e com outras se torna um problema? Me perguntei isso várias vezes durante a minha adolescência. Com alguns amigos sempre fluía um diálogo profundo sobre diversos temas, enquanto mesmo sem perder a educação - como ensinado dos meus, achava muito desagradável manter uma conversa com algumas outras pessoas. Foi então que conheci o pensamento do Thomas Erikson, em seu livro "Cercado de idiotas", uma obra que já vendeu mais de 1,5 milhão de exemplares pelo mundo.

Nesse livro, ele fala sobre o comportamento humano, dividindo as pessoas em quatro grupos distintos de acordo com o jeito de agir, e isso me fez entender a razão por trás da minha falta de afinidade com algumas. Basicamente, tudo o que falamos é filtrado pelo receptor da mensagem. Essa filtragem tem como referenciais os preconceitos e as ideias preconcebidas do outro. E por inúmeras razões, a outra pessoa pode interpretar de forma muito diferente o que você quis falar. Por isso a comunicação é algo muito desa-



fiador. Na escola ou no seu momento de descanso, com amigos ou com a família, saber se comunicar é algo que demanda atenção e cuidado, sendo o mais claro possível e, assim, diminuindo o risco de "ruídos" na mensagem que você deseja transmitir. Conhecer o estilo de comportamento das pessoas com quem se conversa, faz você compreender como elas reagem em situações diversas. Com isso, você pode melhorar muito a sua habilidade comunicativa.

Mas, quais são os perfis elencados por Erikson? (indico a leitura do livro para conhecer cada um dos que citarei) - Existe o tipo analítico, o influente, o dominante e o estável. Cada tipo com suas características próprias e se diferenciando muito entre si. Assim, você pode conseguir ferramentas para se comunicar melhor com os outros, transformando positivamente sua vida e evitando problemas de relacionamento. Somos todos diferentes e compreender isso será muito bom para você, lhe preparando com qualidade para enfrentar as adversidades.

Existe o tipo analítico, o influente, o dominante e o estável



As vantagens de conhecer seu modo de se comunicar

Por Leonardo Távora - Consultor de turismo. Especialista em Análise de Comércio Exterior.
Especialista em Roteiro de Cinema e TV

1 “Por que falar com algumas pessoas é fácil e com outras é tão chato? Eu me perguntei isso várias vezes na minha adolescência. Achava simples manter conversas com alguns amigos, onde sempre fluía um diálogo até mais profundo sobre diversos temas enquanto, mesmo sendo educado pelos meus pais para não ser grosseiro, achava muito chato manter um papo com algumas outras pessoas.”

Sabemos que a linguagem é vista como meio de interação social entre os indivíduos de uma comunidade. Partindo desse pressuposto, fale sobre a relação que se estabelece entre os interlocutores envolvidos.

2 De acordo com o editorial, o prof. Erikson separou as pessoas em quatro grupos, de acordo com os comportamentos delas. Você tem dificuldade de lidar com algum tipo de pessoa? Qual? Como você lida com isso?

3

Leia o poema e identifique os seguintes elementos do processo de comunicação

Mar português

Fernando Pessoa

*Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães
choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!*

*Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

*Quantas noivas ficaram por casar-se
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.*

Emissor	
Receptor	
Mensagem	
Código	
Canal	
Contexto	



4 O conhecimento dos componentes do ato de comunicação permite-nos exercer uma avaliação mais consciente de nossa posição nas diferentes situações comunicativas do cotidiano. Analise a tirinha de Mafalda, que segue abaixo, e assinale V para a(s) afirmativa(s) verdadeira(s) e F para a(s) falsa(s).



Disponível em: clubedamafalda.blogspot.com. Acesso em: 16 jun. 2022.

- No segundo quadrinho da tirinha, observamos um diálogo entre pai e filha.
- Ainda no segundo quadrinho, o homem assume a posição de emissor.
- O código utilizado pela garota (Mafalda) no último quadrinho é a língua portuguesa.
- Mafalda assume na história dois papéis do ato comunicativo: o primeiro de ouvinte e, o outro de emissora.
- O canal utilizado pelos personagens foi a internet.

A imagem abaixo refere-se às questões 05 a 09.

5 Quem são os interlocutores do texto?

6 É possível perceber que o texto mostra uma conversa através de uma rede social. De acordo com os elementos verbais e não verbais, de qual celular partiu o “print” da conversa? Do celular do pai ou do filho? Justifique.



7 As expressões do texto “querooooooo” e “obaaaa” revelam com intensidade um sentimento de:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a urgência | c dedicação |
| b exultação | d desalento |

Segundo Momento - Orientações e Atividades:

- I. Nesta etapa, o professor de Língua Portuguesa poderá, com uma linguagem que seja de fácil compreensão para os estudantes, explicar os termos “semiose” e “multiletramento”, inclusive dando exemplos. É o momento de trazer para mais perto dos estudantes, a partir da contribuição deles, stickers que tenham relação com esta temática, e explorar juntos as principais características multissemióticas e de multiletramento desses elementos.

- II. Sugerimos que o professor converse com os estudantes sobre os vídeos que foram encaminhados por meio do grupo de WhatsApp e abordar os tipos de linguagem: verbal, não verbal, mista/híbrida (verbo-visual), formal, informal. Sugerimos, também, fazer com os estudantes uma nuvem de palavras e sobre a temática e, a partir desse movimento, solicitar que montem um mapa mental. Essa atividade pode ser desenvolvida em duplas, trios ou grupos.

Sugestão de mapa mental sobre linguagem verbal e não verbal, disponível em:

<https://studymaps.com.br/linguagem-verbal-e-nao-verbal/>



Outra sugestão de mapa mental sobre linguagem verbal e não verbal, disponível em:

<https://www.facebook.com/307780029881998/photos/a.435625820430751/733863583940305/>



III. Para finalizar este momento da SD, o professor deve solicitar aos estudantes que apresentem *stickers* que podem ser usados em conversas formais e informais, bem como *stickers* que representam a linguagem verbal, não verbal e mista/híbrida.

Terceiro Momento - Orientações e Atividades:

- I. Sugere-se ao professor apresentar aos estudantes o texto “O velho diálogo de Adão e Eva”, parte do Capítulo LV do livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, a fim de que consigam verificar a possibilidade de um texto ser apresentado em linguagem não verbal, mesmo não contendo imagens. É necessária uma contextualização com apresentação da situação de produção da obra pelo autor a partir de uma pequena resenha. O professor deverá conduzir este momento da aula de modo que os estudantes usem muito a imaginação para perceberem o que se passa no diálogo.

Texto disponível em:

https://www.ibiblio.org/ml/libri/a/AssisJMM_MemoriasPostumas/node58.html

Capítulo LV

O velho diálogo de Adão e Eva

BRÁS CUBAS

.....

VIRGÍLIA

.....

BRÁS CUBAS

.....

VIRGÍLIA

..... !

BRÁS CUBAS

.....

VIRGÍLIA

..... ?

.....

BRÁS CUBAS

.....

VIRGÍLIA

..... ?

BRÁS CUBAS

.....

..... !

..... !

VIRGÍLIA

..... ?

BRÁS CUBAS

..... !

VIRGÍLIA

..... !

II. O professor poderá solicitar que os estudantes reescrevam o texto usando apenas a linguagem verbal. Este processo deverá ser acompanhado bem de perto para verificar qual foi a compreensão, a partir da interpretação, que os estudantes tiveram do texto. O professor pode aproveitar este momento para falar da importância da escrita e reescrita textual, da correção ortográfica, do momento e tipo de veículo de circulação do texto, retomando as primeiras atividades deste momento, ou seja, a importância de se comunicar. Os textos produzidos deverão ser corrigidos. Isso pode ser feito com a ajuda dos estudantes: um entrega seu texto a outro, que deverá corrigi-lo.

Pode-se promover uma exposição dos textos produzidos!

III. Agora, os estudantes deverão produzir uma pequena história, pode ser no estilo carta enigmática, usando apenas figurinhas de WhatsApp. Essa etapa de atividades pode ser feita no laboratório de informática, caso a escola disponha deste espaço, ou mesmo com o uso de tablets. Se for possível, também podem ser usados os smartphones dos estudantes ou mesmo figurinhas representadas por desenhos.

É importante que as figurinhas (e o próprio texto) apresentem os vários tipos de linguagens.

5.2.4 Módulo 03 – A dimensão interacional dos *stickers*

Duração sugerida: 5 aulas.

Procedimentos metodológicos

Contextualização/Abertura:

Neste módulo, será tratada, como já se vê no título dele, a dimensão interacional dos *stickers*, que tem se destacado no contexto atual de comunicação digital, já que são elementos visuais utilizados para expressar emoções, sentimentos e transmitir mensagens de forma rápida e criativa. O professor poderá levar os estudantes à conclusão de que, através dos *stickers*, os usuários dos aplicativos de mensagens podem enriquecer suas interações, adicionando elementos visuais que complementam ou substituem palavras e que essas figurinhas representam uma forma de comunicação não verbal que transcende as barreiras linguísticas e culturais, permitindo uma comunicação mais expressiva e intuitiva. Eles deverão perceber que a dimensão interacional dos *stickers* está relacionada à capacidade de transmitir informações e

estabelecer conexões emocionais entre os interlocutores (pois ao utilizar um *sticker* específico, é possível expressar humor, sarcasmo, alegria, tristeza, entre outros sentimentos, de maneira visual e imediata, inclusive demonstrando cordialidade ou não, polidez e impolidez, cortesia ou descortesia) e aos sentidos de atos de fala, gênero do discurso e interação que não acontece face a face (muito evidenciados por Kerbrat-Orecchioni, Marcuschi e Burger, relacionados aos estudos de Bakhtin). É importante que o professor esteja muito atento a sobre como os *stickers* evidenciam esses fatores para conduzir os estudantes em suas análises. Nesta etapa, as atividades se darão quase exclusivamente no grupo de WhatsApp criado, numa perspectiva de ambientes diferentes, contextos diferentes. O professor poderá agir como moderador do grupo, abrindo-o e fechando-o, possibilitando ou não a troca de mensagens. É preciso trazer à tona aos usuários a existência de uma etiqueta digital e retomar os combinados feitos no início dos trabalhos da SD, para que o ambiente de interação, ainda que virtual, seja marcado por trocas saudáveis.

Desenvolvimento

Do Primeiro ao Quarto Momentos - Orientações e Atividades:

- I. O professor abre o grupo de WhatsApp e começa uma história qualquer. Os estudantes deverão continuar a história, usando o número máximo possível de *stickers* que estão acostumados a enviar e receber, seguindo os combinados feitos no início das atividades da SD. Esta dinâmica de interação no grupo pode ser realizada durante uma aula de Língua Portuguesa na escola ou pelos estudantes e o professor durante um período extraclasse. É preciso determinar um tempo para que o grupo esteja aberto à interação e que todos deverão participar da conversa, mesmo que poucas vezes.
- II. Aqui começa a interação em ambiente e contexto simulados.
O professor poderá abrir o grupo novamente, mas dessa vez todos interagirão como se estivessem conversando em um grupo de trabalho. Podem, os participantes, incorporar um personagem, mas é preciso que todos estejam cientes. Se for necessário, novas regras podem ser estabelecidas no grupo para que tudo transcorra de modo salutar. Ao final do tempo de interação estabelecido, o grupo deverá ser fechado pelo professor/moderador.
- III. Nesta etapa, a conversa se dará como se os estudantes estivessem em um grupo de amigos de longa data. É necessário que se estabeleça um contexto para a interação.

- IV. Um grupo de família é o ambiente de participação dos estudantes e a interação deve acontecer levando isso em conta. Ao final do período estabelecido, o grupo volta a ser fechado.
- V. Por último, o ambiente simulado é o de um grupo da escola. Alguns indivíduos podem assumir personagens que se apresentam como pais, outros como apenas estudantes, de maneira conjunta no grupo, ou em separado, portanto, em momentos diferentes.

Quinto Momento - Orientações e Atividade:

Neste momento, após as interações dos estudantes no grupo, é necessário avaliar o desenvolvimento das conversas e os *stickers* usados por todos. Sugere-se ao professor “provocar” os estudantes para que relatem, em uma roda de conversa, sua experiência participando das interações no grupo.

Possíveis questionamentos a serem feitos para condução da conversa:

- 1) Como você se sentiu em cada ambiente simulado no grupo?
- 2) Foi fácil interagir com os colegas e o professor?
- 3) Qual foi a principal dificuldade no processo de interação no grupo?
- 4) As figurinhas, os *stickers*, ajudaram ou atrapalharam a interação no grupo?
- 5) Houve *stickers* que você quis usar e não conseguiu? Por quê?
- 6) Você se sentiu incomodado com alguma das figurinhas usadas pelos colegas no grupo?
- 7) Foi mais fácil interagir quando você teve de assumir um personagem ou quando você teve de ser você mesmo? Por quê?

Observação: A avaliação das atividades de interação também pode ser feita por meio de um “debate regrado”. O professor pode verificar algumas informações sobre este tipo de atividade em:

<https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/8o-LP-Atividade-1-Genero-debate-regrado-Conectivos-ou-articuladores-textuais.pdf>

5.2.5 Módulo 04 – A dimensão intertextual dos *stickers*

Duração sugerida: 6 aulas.

Procedimentos metodológicos

Contextualização/Abertura:

Os *stickers*, também conhecidos como figurinhas, são elementos visuais que possuem referências intertextuais, ou seja, fazem alusões a outros contextos culturais, como filmes, séries, músicas, expressões populares, entre outros. Usando as figurinhas selecionadas, para enriquecer ainda mais a análise a que devem proceder os estudantes a serem orientados, o professor, ao propor atividades, pode destacar a dimensão intertextual dos *stickers*, que é enriquecedora, pois permite a criação de um ambiente de comunicação compartilhada, em que os participantes se reconhecem mutuamente por meio das referências culturais presentes. Os *stickers*, em seus aspectos intertextuais, podem ser utilizados para ironizar situações, fazer piadas, transmitir sarcasmo ou até mesmo criticar aspectos da cultura, da sociedade ou de um determinado personagem envolvido. A partir do conhecimento compartilhado das referências intertextuais, os interlocutores conseguem decodificar essas mensagens e atribuir significados específicos aos *stickers* utilizados. Sugerimos que o docente oriente os discentes até esta conclusão a partir das atividades de análise e uso das figurinhas, com seus aspectos de intertextualidade, para o desenvolvimento deste módulo da Sequência Didática.

Desenvolvimento

Primeiro Momento - Orientações e Atividades:

- I. O professor pode iniciar a aula perguntando aos alunos se conhecem o termo "intertextualidade" e se conseguem fornecer alguns exemplos em que haja tal característica de modo aparente e possível de detecção. Depois, deve haver uma explicação, de forma simples, que intertextualidade se refere às relações entre textos, onde um texto faz referência a outro, criando uma rede de conexões.
- II. O professor, como sugestão, deve mostrar um vídeo curto que explique e exemplifique a intertextualidade, podendo ser um trecho de filme, animação ou mesmo um vídeo educativo. Sugerimos uma curta videoaula, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=fjb1r7i8elw>

Sugere-se ao professor voltar em cada cartaz apresentado na videoaula e verificar com os estudantes os elementos de intertextualidade presentes, implícita ou explicitamente.

Segundo Momento - Orientações e Atividades:

- I. Para iniciar esta etapa, é importante que o professor converse com os estudantes e verifique se eles são capazes de informar como a intertextualidade se manifesta nas redes sociais, em imagens como memes, gifs e *stickers*, estáticos ou com movimentos. É um bom momento para retomar e revisar os tipos de linguagem estudados em momentos anteriores.
- II. O professor, agora, pode apresentar aos estudantes exemplos de *stickers* comuns nas interações por mensagens do WhatsApp (e outros aplicativos e redes sociais), destacando como eles podem fazer referência a cultura pop, expressões famosas, artistas famosos, filmes, séries, obras de arte, música, etc.
- III. Com os estudantes divididos em grupos, é importante que o professor solicite que selecionem entre os *stickers* que usam no WhatsApp diariamente aqueles que fazem referência a algo conhecido, como um programa de TV, um filme ou uma expressão popular, portanto, que contenham e desvelem intertextualidade. É importante que esta etapa seja desenvolvida em grupo, tendo em vista que um ou outro estudante pode não ter ou não levar consigo um smartphone ou mesmo não ter entre os *stickers* aqueles que explicitem alguma intertextualidade.
- IV. Cada grupo de estudantes deve apresentar os *stickers* selecionados no grupo de WhatsApp, que deve estar aberto para a interação. Cada grupo apresenta seus *stickers* explicando a referência e como ela se encaixa no contexto, explicitando a(s) marca(s) de intertextualidade.
- V. Para finalizar as atividades deste momento, o professor, como sugestão, deve, junto com os estudantes, verificar se algum *sticker* apresentado se repetiu em algum grupo. Pode-se solicitar aos estudantes que apresentem (verbalmente ou no grupo de WhatsApp) *stickers* famosos e analisem as mensagens que eles transmitem. É interessante promover um momento de discussão sobre as mensagens por trás das figurinhas, explorando como eles podem comunicar sentimentos, situações ou referências culturais, como a intertextualidade se processa neles.

Terceiro Momento - Orientações e Atividades:

- I. O professor pode levar para a sala de aula imagens, fragmentos de texto, desenhos, frases... e solicitar que os estudantes busquem ou criem (por meio de desenho) um *sticker* que se conecte intertextualmente ao elemento que recebeu.

- II. Numa segunda etapa, os estudantes devem pensar em um *sticker* que poderia representar intertextualmente a turma. Será preciso pensar coletivamente sobre as características marcantes do grupo, bem como todos os elementos que poderão compor a figurinha. Professor, é bom lembrar os estudantes que os elementos intertextuais que comporão o *sticker* que represente a turma devem facilmente ser notados por quem veja a figurinha.

5.2.6 *Stickers* na prática

Duração sugerida: 3 aulas.

Procedimentos metodológicos***Contextualização/Abertura/Desenvolvimento:***

Nesta etapa, sugerimos que haja momentos de reflexão, retomando a análise das características dos *stickers* usados pelos estudantes em cada momento em que interagiram, desenvolvendo as atividades na sala de aula e no grupo de WhatsApp. Isso deverá ser feito como forma de avaliar a compreensão dos estudantes acerca do que foi conquistado de conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa com o uso de *stickers*. Pode ser promovida, também, uma autoavaliação, para que cada estudante trate de verificar e analisar seu desempenho durante as atividades da SD. Como se trata de turma de 9º ano, acredita-se que já haja maturidade para participarem bem deste processo de autoconhecimento.

O professor pode aproveitar este momento para desenvolver com os estudantes uma oficina de criação de *stickers*, mostrando-lhes que a criação e uso de figurinhas implica em produção de texto. Vale verificar quais mecanismos eles usam para produzirem figurinhas (aplicativos, programas da internet, o próprio WhatsApp...), pois é certo que já lancem mão desses recursos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o acesso à internet como um direito universal, aliado ao papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), introduz o contexto atual em que a comunicação humana está intrinsecamente ligada ao mundo digital. Neste trabalho, quisemos ressaltar a importância de compreender e integrar as TICs no ensino de Língua Portuguesa, reconhecendo a necessidade de enfrentar os desafios impostos pela multimodalidade na comunicação contemporânea. Ao abordar a evolução tecnológica e seu impacto na educação, tornou-se evidente a urgência de os educadores se adaptarem às mudanças, especialmente no que diz respeito aos novos gêneros textuais, como os *stickers*, presentes nas comunicações digitais, sem deixar de lado toda a contribuição que já dão ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. A multimodalidade, a hiperconexão e a presença constante das redes sociais são aspectos fundamentais a serem considerados na prática docente atual, exigindo uma reflexão sobre como incorporar esses elementos no ensino de Língua Portuguesa, incorporando à vida dos docentes a formação continuada e contínua.

O percurso da evolução da língua e da linguagem, desde os primórdios da humanidade até a era digital com o advento dos *stickers*, nos conduz a refletir sobre a importância da alfabetização e do letramento na sociedade contemporânea. A pesquisa abordou o conceito de alfabetização como o processo de aquisição do código escrito, nos fazendo perceber e aprender sobre a necessidade de transcender abordagens mecanicistas e promover uma relação mais ampla entre os educandos e o mundo que os cerca. A introdução do termo "letramento" expandiu significativamente o entendimento, indo além da mera codificação e decodificação da escrita. Com a pesquisadora Magda Soares aprendemos que o letramento é o estado ou condição adquiridos quando indivíduos ou grupos sociais se apropriam da língua escrita e a utilizam em práticas sociais, fazendo perceber que a interdependência entre alfabetização e letramento destaca a necessidade de uma abordagem integrada no processo educacional, reconhecendo as múltiplas facetas de ambos acontecimentos na vida do estudante (porque tornar-se alfabetizado e letrado é, sem dúvida, um acontecimento na vida de um indivíduo).

Esta pesquisa, mesmo não tendo sido aplicada (e a justificativa já foi apresentada no capítulo acerca da Metodologia e da Sequência Didática), levou o pesquisador a verificar que, no contexto atual, o conceito de multiletramentos surge, reconhecendo a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita, incluindo diversas linguagens além do texto escrito. O letramento digital, por sua vez, ganha destaque, abrangendo a capacidade de compreender e utilizar as

tecnologias digitais de maneira crítica e eficaz, o que se torna crucial em um mundo cada vez mais conectado, onde a comunicação online, incluindo o uso de *stickers* e outros elementos gráficos, desempenha um papel significativo. Esta pesquisa destaca a importância da educação na promoção do letramento digital, preparando os alunos para navegar no vasto oceano de informações digitais de maneira consciente e responsável. O letramento digital, aprendemos com esta investigação, não é uma habilidade estática, mas um processo contínuo de aprendizado e adaptação, especialmente diante das rápidas mudanças tecnológicas.

O letramento, os multiletramentos e o letramento digital formam um conjunto de habilidades e competências essenciais para a participação plena dos indivíduos na sociedade contemporânea, capacitando-os a serem leitores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos conscientes em um mundo digital em constante transformação. Ao propor uma pesquisa com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o uso dos *stickers* em aplicativos de comunicação multimodal, houve a necessidade de destacar a importância de explorar as capacidades de produção de sentido desses elementos no contexto do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, demonstrando a necessidade de os educadores acompanharem as transformações tecnológicas e incorporarem estratégias pedagógicas que explorem a multimodalidade na comunicação para contribuir para a formação de alunos capazes de compreender e produzir textos em diferentes formatos, adaptando-se às demandas do mundo digital, o que poderá representar um passo importante nesse sentido, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foram explorados diversos aspectos da dimensão interacional da linguagem, especificamente da Língua Portuguesa por meio dos *stickers*, incluindo a interação linguística como ferramenta de expressão de pertencimento a grupos sociais, a influência das relações de poder nas normas linguísticas e a transformação provocada pelas novas tecnologias digitais na comunicação humana, fazendo perceber que a interação não se limita apenas à troca de palavras, mas inclui elementos não verbais e contextuais, trazendo à tona, assim, a importância da linguagem na construção de relacionamentos interpessoais, na resolução de conflitos e na negociação social. Fica evidente a percepção de que as reflexões apresentadas evidenciam a complexidade da linguagem como fenômeno social e seu papel central na vida cotidiana.

A adaptação da linguagem à era digital é abordada, também destacando como as novas tecnologias transformaram as formas de interação. A comunicação multimodal e híbrida pode ser explorada quando o assunto é o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nas interações mediadas por dispositivos digitais, especialmente por meio do aplicativo WhatsApp (tão

difundido e importante durante o período pandêmico, o que foi o pontapé para verificar as figurinhas como objeto de pesquisa), já que a análise do uso desse aplicativo, tão massivamente inserido na vida diária dos brasileiros - portanto, de professores e estudantes - revela não apenas sua popularidade, mas também sua capacidade de criar redes sociais, melhorar as relações do ponto de vista dos aspectos socioemocionais e facilitar interações em diversos contextos, incluindo o educacional. Nesse sentido, a interação entre os indivíduos é crucial para a construção de significados e relações sociais.

A análise que se tem nesta pesquisa, e todo o conhecimento advindo dela, ressalta a dimensão dialógica da linguagem, conforme delineado por Bakhtin, enfatizando a multiplicidade de vozes sociais presentes na interação verbal e que essas vozes são influenciadas por contextos históricos, culturais e ideológicos, refletindo as relações de poder e dominação na sociedade, estando a linguagem percebida como uma ferramenta fundamental na luta ideológica, reproduzindo e contestando estruturas de poder. A exploração das contribuições de outros teóricos, como Brown e Levinson, Goffman, Lakoff, Kerbrat-Orecchioni, Marcuschi e Burger, adiciona nuances diferentes à compreensão da interação verbal – e como tudo isso se apresentou como novidade ao pesquisador, ao relacionar tais informações com os *stickers*, transformando-as em conhecimento palpável e aplicável! Brown e Levinson destacam a busca por relevância na comunicação, enquanto Goffman enfoca a interação como um teatro social, onde identidades são construídas; por sua vez, Kerbrat-Orecchioni examina a dimensão das relações interpessoais na interação verbal, abordando temas como cortesia e gestão da face; enquanto Marcuschi destaca a influência do contexto e das práticas discursivas na interpretação das mensagens; e a compreensão da linguagem como ação social, proposta por Burger, evidencia a ativa participação dos falantes na construção de significados e na formação de relações sociais. Essa é a demonstração de que a transição dos estudos tradicionais para o mundo digital deve ser cuidadosamente explorada, reconhecendo a ampliação da interação verbal para um público global através de redes sociais e plataformas online, sem se esquecer dos desafios.

No âmbito das interações digitais, os *stickers* emergem como elementos significativos, enriquecendo a comunicação escrita com expressões visuais e emocionais, pois além de facilitarem a transmissão imediata de sentimentos, contribuem para a criação de uma atmosfera descontraída e coesa, especialmente em conversas em grupo. Contudo, é crucial reconhecer a necessidade de considerar o contexto cultural e a audiência para evitar mal-entendidos, até porque a dimensão interacional da linguagem não se limita às palavras; ela incorpora gestos, expressões, atos de fala visuais e elementos culturais, moldando as interações de maneira

dinâmica. Ao reconhecer a riqueza e a complexidade dessas interações, podemos enriquecer nossa compreensão do fenômeno linguístico e aprimorar nossa capacidade de interagir efetivamente em diversos contextos.

Ao se levar em conta a dimensão intertextual da linguagem, pode-se destacar a importância crucial dessa área na comunicação humana, permeando diversas formas de expressão, como literatura, música, cinema e comunicação cotidiana. Verifica-se que Roland Barthes enfatiza que os textos são um tecido de citações provenientes dos mil focos da cultura, ressaltando a interconexão e a influência mútua entre eles: a intertextualidade não apenas enriquece a expressão cultural, mas também está intrinsecamente ligada à construção de identidades e à negociação de significados, conforme observado por Mikhail Bakhtin. A utilização de elementos intertextuais não apenas estabelece conexões com grupos, gerações e culturas específicas, mas também desafia a criatividade e a originalidade ao criar novos significados a partir da combinação de elementos de diferentes contextos.

Entretanto, é crucial ressaltar o desafio da interpretação na intertextualidade, já que a compreensão depende do conhecimento prévio do receptor e de sua familiaridade com as referências utilizadas. A dimensão intertextual revela a complexidade da linguagem, formando uma teia de referências e significados compartilhados.

O dialogismo, conceito introduzido por Mikhail Bakhtin, ressalta que a linguagem é um fenômeno de constante diálogo, onde várias vozes se entrelaçam na construção de significado. O dialogismo não se restringe à comunicação oral, mas também influencia a literatura e a arte, evidenciando-se na pluralidade de vozes presentes em narrativas, na intertextualidade e na criação de obras visuais e musicais. Os estudos de Bakhtin enfatizam que a linguagem é uma construção social e cultural, moldada pelas interações sociais, refletindo as visões de mundo de diferentes grupos e indivíduos. Em última análise, o dialogismo não é apenas uma teoria linguística, mas uma visão profunda da interação humana e da construção de significado, convidando à abertura para o diálogo com o mundo e com os outros, reconhecendo a diversidade de vozes que enriquecem nossa compreensão do mundo. O dialogismo é apresentado como uma janela para apreciar a complexidade e a riqueza do mundo através da linguagem e suas múltiplas camadas de sentido.

A intertextualidade emerge como um fenômeno intrínseco e vital na compreensão da linguagem, da comunicação e da construção de significado nos mais diversos contextos. A "carnavalização" bakhtiniana revela a constante subversão de normas e hierarquias, expandindo a intertextualidade além da literatura, abrangendo todas as formas de cultura e comunicação. A evolução dessa teoria trouxe a influência de Roland Barthes, que deslocou o foco para o papel

ativo do leitor na criação de significados, questionando a autoridade do autor. Sua abordagem semiótica destacou a rede de relações entre textos, introduzindo o conceito de "intertexto" e explorando os elementos paratextuais que influenciam a interpretação. Julia Kristeva, por sua vez, ampliou a compreensão ao introduzir o termo "intertextualidade", abarcando não apenas textos escritos, mas também diferentes sistemas de signos. Sua ênfase na ambiguidade e heterogeneidade da linguagem enriqueceu a teoria, destacando a intertextualidade como uma expressão da complexidade da comunicação humana.

A intertextualidade, como concebida por esses teóricos, transcende as fronteiras disciplinares, envolvendo literatura, artes visuais, música, cinema e diversas manifestações culturais. Ela desafia a noção de originalidade estrita, revelando que todos os textos são construídos a partir de uma rede de influências e referências. Além disso, a intertextualidade ressalta o papel ativo do leitor na interpretação, reconhecendo a subjetividade e a bagagem de experiências que cada leitor traz consigo. Ela convida a uma leitura atenta, identificando referências e alusões que enriquecem a compreensão da obra.

Assim, a intertextualidade não é apenas um fenômeno acadêmico, mas uma ferramenta poderosa na análise textual e na crítica literária. Ao explorar as influências e conexões entre diferentes textos, ela revela camadas de significado e complexidade, proporcionando uma compreensão mais profunda e apreciativa das obras. A intertextualidade é uma dimensão essencial da linguagem que nos desafia a perceber os textos como parte de uma rica "tapeçaria" de significados, constantemente dialogando e enriquecendo a comunicação humana.

O que de mais importante fica como conhecimento adquirido por meio desta investigação é que o trabalho com *stickers* pode ser explorado nas aulas de Língua Portuguesa para discutir a variedade de recursos comunicativos na linguagem digital contemporânea. A proposição de atividades utilizando esses mecanismos pode ser uma oportunidade para os alunos analisarem como elementos visuais são usados para expressar emoções, humor e interação social. Além disso, análise, pesquisa, criação e prática de uso das figurinhas de WhatsApp podem ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de compreensão e produção textual em contextos digitais e informais. Incorporar exemplos visuais na aprendizagem de Língua Portuguesa pode tornar as aulas mais envolventes e alinhadas com as práticas comunicativas contemporâneas e transformar este pesquisador, em seu atuar docente, bem como a todos os outros professores que com a investigação tiverem contato, profissionais ainda mais conectados e próximos da realidade das comunidades escolares onde atuemos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, Pilar (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.
- AMARAL, S. F. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. IN: SILVA, E. Theodoro et e al. **A leitura nos oceanos da internet**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARTHES, Roland. **El sussuro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura**. Tradução: C. Fernández Medrano. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1994.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4217539/mod_resource/content/4/Barthes_%20a%20morte%20do%20autor.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.
- BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N., Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - Evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2015. p. 17-36.
- BURGER, M. A linguagem como ação social. In: **Linguagem e interação: aspectos linguísticos e sociais**. Loyola, 1997.
- BURGER, M. **Positions d'interaction: une approche modulaire**. Cahiers de Linguistique Française. n.17, p. 7- 46, 1997.
- BRITO, Gláucia da S.; SIMONIAN, Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: HAGEMeyer, Regina C. de C.; GABARDO, Cleusa V.; SÁ, Ricardo A. (orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2016. p. 181-202.
- BROWN, P; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CORUMBA, Diego. **WhatsApp continua sendo a rede social mais usada no Brasil em 2023**. Mundo Conectado. Disponível em: <https://www.mundoconectado.com.br/redessociais/whatsapp-continua-sendo-a-rede-social-mais-usada-no-brasil-em-2023/>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana, RIBERIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema (Theories of linguistic im/politeness: revisiting the state of the art for a theoretical contribution on the topic).

Estudos da Língua(gem), [S. l.], v. 18, n. 2, p. 135-162, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/6409>. Acesso em: 05 out. 2023.

DIAS, Fabiana. **Origem do alfabeto**. EducaMaisBrasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/origem-do-alfabeto>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. São Paulo: Vozes, 2010.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998 (Série Princípios).

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FISHER, Steven R. **História da escrita**: Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Mapa da inclusão digital**, Coordenação Marcelo Neri. Rio de Janeiro. FGV. CPS. 2012.

G1. **ONU afirma que acesso à internet é um direito humano**. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/06/onu-afirma-que-acesso-internet-e-um-direito-humano.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GABRIEL, Martha. **Educ@ar – A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **A cortesia verbal**: estudos em pragmática interacional. Parábola, 2006a.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovenazi Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOCH, Ingedore V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**. London: Arnold, 2001.

LAKOFF, R. 1977. What you can do with words: politeness, pragmatics and performatives. In: ROGERS, A.; WALL, B; MURPHY, J. P. (Org.) **Proceedings of the Texas Conference on performatives, presuppositions and implicatues**. Arlington: Center for Applied Linguistics, p. 94-120.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. **O Ensino de História na Palma da Mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula**. Atas do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância. São Carlos: UFSCar, 2016.

LYONS, Martyn. **Livro: uma história viva**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MACIEL, Diogo Barbosa & BERBEL, Gustavo dos Santos. 2015. A representação do eu na vida cotidiana. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/representação-do-eu-na-vida-cotidiana>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 41, p. 37–54, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637000>. Acesso em: 12 out. 2023.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, 2001.

MATIAS, Átila. **Rio Nilo**. Brasil Escola. Disponível em:
<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/rio-nilo.htm>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MONTEIRO, Daniele. **A ONU declara o acesso à Internet como direito Universal**. **TechTudo**. São Paulo. 14/07/2011. Disponível em:
<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/06/onu-declara-o-acesso-internet-como-direito-universal.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. Multiletramento nas aulas de Língua Portuguesa: o uso do celular e do WhatsApp na escrita multimodal. In: SILVA, Moisés Batista da; BARBOSA, José Roberto Alves; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha (Orgs.) **Multimodalidade, suas interfaces e ensino [recurso eletrônico]**. Mossoró, RN: EDUERN, 2020. p. 138-154.

PEREIRA, Mateus Fonseca. **Hipergêneros digitais multimodais**: propostas de multiletramento no ensino da língua materna. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo-RS, 2015. Disponível em:
<https://www.academia.edu/33721656/Hiperg%C3%A>. Acesso em: 16 out. 2023.

PESSANHA, E.C.; DANIEL, M.E.B.; MENEGAZZO, M.A. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n.º 1/2, p. 31-45, 2003/2004.

RABELLO, C. R. L.; HAGUENAUER, C. Sites de Redes Sociais e Aprendizagem: Potencialidades e Limitações. In: **Revista EducaOnline**, Vol. 5, no 3, 2011. Disponível em:
 <https://www.academia.edu/3111998/Sites_de_Red_Sociais_e_Aprendizagem_Potencialidades_e_Limita%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 30 set. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, jan./jun. 2009, p. 15-38.

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

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROLAND BARTHES. In: **WIKIPEDIA**, a inciclopédia livre. Flórida: Wikipedia Foundation, 2023. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Roland_Barthes#:~:text=Barthes%20acreditava%20que%20toda%20escrita,voltar%20para%20entender%20um%20texto. Acesso em: 05 nov. 2023.

ROTH, Otávio. **O que é papel?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild. 2008.

SILVA, Tainan Santana da; SILVA, Moisés Batista da. Multimodalidade no ENEM: uma análise dos sentidos composicionais nas questões de Língua Portuguesa. In: SILVA, Moisés Batista da; BARBOSA, José Roberto Alves; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha (Orgs.) **Multimodalidade, suas interfaces e ensino [recurso eletrônico]**. Mossoró, RN: EDUERN, 2020. p. 120-137.

SANTIAGO, Emerson. **Pergaminho**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/pergaminho/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (ORG.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr - 2004, n. 25, p. 5-17.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. “A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana” in **Bakhtiniana**. São Paulo, 7 (2): p. 109-122, jul/dez, 2012.

SOUZA-SANTOS. J.E.; ARAÚJO, H. L. M.R. O ensino de intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 38., 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v38/1982-6621-edur-38-e23861.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Revista Línguas & Letras**. v. 10, nº 18, 1º sem. 2009, p. 113-128.

TAMAKI, J; FEIL, G. S. “A morte do autor” em **Blanchot, Barthes e Foucault**. Anais do 10º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE. Universidade Federal do Pampa. Santana do Livramento, 6 a 8 de novembro de 2018. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/17389/seer_17389.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, v. 14, n. 1, jan-abr. Belo Horizonte, 2021. VIEIRA, J. et al. **O texto multimodal no livro didático de Português**. Reflexões sobre a Língua Portuguesa – Uma abordagem multimodal. Petrópolis. Vozes, 2007.

ZANI, Ricardo. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/47250>. Acesso em: 02 nov. 2023.