



MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MULTIMODALITY AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN BASIC EDUCATION

*Cássia Mariane de Lima Pereira*¹

*Vanda Maria da Silva Elias*²

RESUMO

Neste estudo, temos por objetivo investigar a multimodalidade como recurso didático e componente do conteúdo de ensino em uma videoaula de Língua Portuguesa voltada para estudantes da Educação Básica. Tendo em vista o objetivo definido, selecionamos e analisamos a videoaula *É meme,?* disponível no canal do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, no Youtube. A análise tem o suporte teórico fornecido por: i) estudos do texto de base sociocognitiva e interacional, conforme Koch (2002; 2004), Koch e Elias (2016), Marcuschi (2008) e Marcuschi e Xavier (2010); ii) estudos da multimodalidade como concebidos por Kress e van Leeuwen (2006), Kress (2010), Bezemer e Kress (2015), Rojo (2012), Rojo e Moura (2019) e Gualberto e Santos (2021); iii) estudos sobre videoaulas em ambientes digitais como os realizados por Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2012) e Carvalho (2021). Resultados indicam que modos e recursos semióticos assumem significativa importância na exposição, divisão e ênfase de informações e, conseqüentemente, na motivação de estudantes, assumindo, assim, a multimodalidade, relevante função didática nesse processo. Como componente do objeto de ensino na videoaula, a multimodalidade é ressaltada na seleção do objeto de estudo – memes – e em atividades de leitura e compreensão de texto que previamente anunciam a integração verbo-visual na e para a produção de sentidos, além de pressupor que conexões sejam feitas no texto, entre textos e entre contextos humanos em que memes são produzidos e ganham repercussão.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Videoaula; Ensino de Língua Portuguesa.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: cassia.marie@hotmail.com.

2 Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vanda.elias@gmail.com.

ABSTRACT

In this study, we aim to investigate multimodality as a didactic resource and teaching content in Portuguese Language video lessons to elementary schools. Given the aim, we select and analyze the video lesson “É meme?”, which is available on the Centro de Mídias da Educação de São Paulo YouTube platform. The analysis is supported by: i) text studies in a sociocognitive and interactionist approach according to Koch (2002; 2004); Koch and Elias (2016), Marcuschi (2008), and Marcuschi and Xavier (2010); ii) multimodality studies as designed by Kress and van Leeuwen (2006), Kress (2010), Bezemer and Kress (2015), Rojo (2012), Rojo and Moura (2019), and Gualberto and Santos (2021); and iii) studies about video lessons in digital environments as proposed by Camargo, Garofalo, and Coura-Sobrinho (2012), and Carvalho (2021). Results indicate that semiotic resources and modes play a significant role in the exposition, division, and information emphasis and, consequently, in students’ engagement. Multimodality, thus, performs a relevant didactic function in this process. As a teaching object in the video lesson, multimodality is highlighted in the selection of our study object – memes – and in reading comprehension activities that previously announced verb-visual integration. Besides that, in meaning-making, it predicts that connections be done in the text and among texts and contexts where memes are produced and gain repercussion.

KEYWORDS: Multimodality; Video lesson; Portuguese Language Teaching.

Considerações iniciais

Neste artigo, nosso interesse é investigar a multimodalidade em aulas que precisaram ser realizadas em contexto digital em razão do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, em 2020. Pesquisas recentes no Brasil, como as realizadas por Carvalho (2021) e Silva e Silva (2018), evidenciam o interesse na agenda de estudiosos em investigar aulas ministradas em plataformas digitais. A videoaula que analisamos neste trabalho, uma produção do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) destinada para estudantes da rede pública do Estado, caracteriza-se pela singularidade do contexto em que foi concebida e pelos recursos usados em sua realização.

Voltamos, assim, a atenção para a videoaula e para os recursos multimodais usados em sua produção, considerando que esse produto, em contextos digitais, propicia as mais diversificadas possibilidades de comunicação, interação, aprendizagem e construção de significados.

Supondo que a multimodalidade pode se constituir tanto como recurso didático quanto como conteúdo de ensino e aprendizagem em videoaulas, procuramos, neste trabalho, responder a duas questões:

1. Como a multimodalidade se constitui como recurso didático em videoaula?
2. Como a multimodalidade se constitui como um componente do conteúdo de ensino e aprendizagem em videoaulas?

Para isso, teoricamente, a discussão que desenvolvemos está fundamentada em: (i) estudos do texto, este compreendido como evento interacional que demanda a ativação de um conjunto diversificado e compartilhado de conhecimentos, conforme realizados por pesquisadores como Beaugrande (1997), Koch e Elias (2006; 2009, 2016), Marcuschi (2008); (ii) estudos sobre a multimodalidade, concebida como fenômeno da coexistência de múltiplas semioses na

construção de significados, segundo Kress e van Leeuwen (2006), Kress (2010) e Gualberto e Santos (2021); e (iii) estudos sobre videoaulas – produções multimodais que têm lugar em ambientes digitais –, em particular, como os desenvolvidos por Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2012) e Carvalho (2021).

Quanto à sua organização, o artigo constitui-se por duas partes: uma parte dedicada à fundamentação teórica, outra, à análise e à discussão. Na primeira, há três seções que apresentam o quadro no interior do qual são compreendidas as noções de texto, de multimodalidade e de videoaula, respectivamente. Na segunda, após a descrição do corpus, tem-se a análise e a discussão dos resultados.

Texto e Multimodalidade

Responder à questão O que é texto? não é algo simples, como indicam estudos orientados por diferentes perspectivas teóricas (SANDIG, 2009). No quadro da Linguística Textual, em sua abordagem sociocognitiva e interacional, dos anos 90 para cá, o texto tem sido concebido como “um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”, de acordo com Beaugrande (1997, p. 15). Desse modo, no processo de construção de sentidos, pressupostas estão múltiplas conexões entre elementos do texto, entre textos e entre textos e contextos humanos.

Alinhados a essa concepção de texto proposta por Beaugrande, estão estudos como os de Koch (2002; 2004), de Koch e Elias (2006; 2009; 2016) e de Marcuschi (2008), que põem em relevo os interlocutores e suas intenções, conhecimentos pressupostamente compartilhados e propósitos comunicativos no processo de constituição e compreensão textual ao qual subjaz uma concepção de contexto de base sociocognitiva que envolve todos esses aspectos (KOCH, 2002; VAN DIJK, 2012).

Contextos como os propiciados pelas tecnologias digitais são espaços privilegiados para se observar que “a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 11). Nesses espaços, o texto apresenta características como não linearidade; não delimitação; fluidez; variedade de temas, de gêneros textuais e de linguagens; e conexões múltiplas, segundo indicam Crystal (2013), Blühdorn e Andrade (2009), Elias (2012; 2014), Elias e Cavalcante (2017).

O fato é que a tecnologia constitutiva da Web 2.0, de modo especial, possibilitou a escrita em fluxo; a produção de conteúdo autogerado e interatividade; a produção e publicação dos próprios textos por seus produtores que usam linguagens variadas; o compartilhamento desses textos com usuários da rede; o sistema de comentários e, conseqüentemente, a atualização do modo como realizamos, caracterizamos e compreendemos as nossas práticas textuais na cultura digital, explicam Barton e Lee (2015). Ainda, nesse sentido, argumentam os autores:

Há novas formas de interação, e atividades cotidianas são transformadas numa paisagem semiótica que se move rapidamente. Novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas *potencialidades*. Emergem novas formas de mediação da linguagem, com máquinas que sintetizam a linguagem, e há até mesmo desafios para a distinção básica entre homem e máquina (BARTON; LEE, 2015, p. 30, grifo no original).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade refere-se à coexistência de modos e recursos semióticos na produção de um texto. Situadas na perspectiva da Semiótica Social, Gualberto e Santos (2021) entendem que o texto é constituído por fios semióticos cuja coexistência se dá de forma múltipla e plurilínea. Para as autoras:

o termo *multimodalidade* não se resume a adicionar outros modos dentro de uma *mistura*, é muito mais do que colocar a atenção em outros modos de produzir significados, pois as escolhas de um modo em detrimento de outro trazem implicações do que é e pode ser comunicado e aprendido (GUALBERTO; SANTOS, 2021, p. 38, grifos no original).

Chamando a atenção para a multimodalidade, Elias (2016) indica que espacejamento, distribuição e hierarquização da informação, tipo e tamanho da fonte, cor, desenho, tabela, gráfico e imagem, entre outros aspectos, passam a ser vistos como elementos que, juntamente com o linguístico, constituem o texto e têm impacto na produção de sentido.

Multimodalidade, tecnologias digitais e ensino

A multimodalidade cada vez mais se intensifica nas produções textuais desenvolvidas para o ensino, sobretudo no contexto digital; as imagens, os sons, os gestos, as cores, o layout, a tipografia e outros recursos semióticos compõem esses artefatos multimodais que moldam e constroem os significados nas interações sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, KRESS, 2010).

Na sociedade contemporânea, já não há limite geográfico para a aprendizagem e para a produção de textos. Diamantopoulou e Ørevik (2021) explicam que as práticas multimodais no contexto digital possibilitam o engajamento dos aprendizes, que atuam transformando e reformulando os recursos semióticos. Em decorrência disso, é preciso reconhecer, atender e atribuir valores para práticas multimodais em uma perspectiva diferente daquela cuja avaliação do aprendizado tem como base a modalidade escrita da língua (KRESS, 2010).

Ao pensar na relação entre comunicação e aprendizagem, Bezemer e Kress (2015) analisam a multimodalidade, o aprendizado e a comunicação na construção de signos e significados que permeiam os diferentes ambientes socioculturalmente construídos. Os autores demonstram que o uso de recursos semióticos proporciona incursões na aprendizagem, uma vez que o ensino é uma instância de comunicação multimodal (BEZEMER; KRESS, 2015).

No que se refere aos princípios que regem o ensino, Diamantopoulou e Ørevik (2021) defendem que a aprendizagem é sociocultural, de modo que o aprendizado decorre das

interações dos interlocutores, bem como das interações desses interlocutores com artefatos semióticos. Nesse sentido, o paradigma da aprendizagem está relacionado tanto à teoria de Vygotsky, que compreende a aprendizagem com base no contexto social, quanto à teoria de aprendizagem de línguas como ação social e semiótica, baseada nos estudos da semiótica social (DIAMANTOPOULOU; ØREVIK, 2021).

As autoras ainda esclarecem que os arranjos multimodais constituintes dos textos, embora não produzidos necessariamente para o contexto de ensino, muitas vezes, são requeridos no contexto de aprendizagem porque carregam elementos de cultura popular, como programas de televisão, livros, histórias em quadrinhos, redes sociais e até mesmo vídeos de instrução. Nessa direção, enfatizam que um princípio básico da multimodalidade no ensino de língua é o uso de outros modos, além da fala e da escrita, que ganham corpo em imagens, layout, espaço, som e música (DIAMANTOPOULOU; ØREVIK, 2021).

Também acentuando a relação entre questões semióticas e pedagogia, para Bezemer e Kress (2015), a comunicação, a aprendizagem e os ambientes sociais estão interligados, influenciando e moldando a escolha e o uso dos recursos semióticos conforme o propósito comunicativo de cada situação. Partindo desse pressuposto, os autores propõem uma estrutura na qual todos os meios são visíveis e reconhecidos na produção de significados, visando a “uma estrutura que reconhece a agência e a identidade, as formas de conhecer e aprender de todos os tipos, em todos os lugares. Ao fazê-lo, iniciamos a tarefa de tornar o que é atualmente imperceptível, perceptível; o que é inaudível, audível; e o que é invisível, visível” (BEZEMER, KRESS, 2015, p. 5, tradução nossa³).

Trata-se, como defendem esses estudiosos, de questões de política e poder; de semiótica e pedagogia. Portanto, o reconhecimento dos mais variados recursos semióticos se faz necessário, pois todo modo semiótico contribui para a construção de significados (BEZEMER, KRESS, 2015).

No contexto brasileiro, uma das pesquisadoras que vem se dedicando a questões de multimodalidade e pedagogia é Rojo (2019). Compreendendo a multimodalidade como a presença de diferentes linguagens que se integram em uma mesma composição, denominada de texto multissemiótico ou multimodal, a autora explica que, dessa concepção do texto como artefato multissemiótico, emerge a necessidade de novos “letramentos”, “multiletramentos” ou “letramentos hipermediáticos” que contemplem a compreensão dos textos multimodais nos mais variados ambientes sociais.

No tocante ao ensino, os letramentos podem ser viabilizados nas atividades de leitura e produção de textos escritos e falados em diferentes contextos e gêneros, mas devem considerar:

3 No original: a framework that gives recognition to agency, and to identity, to ways of knowing and to learning of all kinds, everywhere. In doing so, we begin the task of making what is currently unnoticeable noticeable, what is inaudible audible and what is invisible visible.

a diversidade cultural das populações em êxodo e a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO, 2019, p. 20).

Quanto aos multiletramentos, conceito desenvolvido pelo The New London Group, Rojo esclarece que eles envolvem duas importantes noções presentes na sociedade contemporânea: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (2012, p. 13, grifo nosso).

Os multiletramentos pressupõem, pois, a interação, a colaboração e a hibridez, aspectos que evidenciam os traços da multiculturalidade e multimodalidade dos textos. Assim, a pedagogia dos multiletramentos pretende derrubar o muro que separa o mundo dos aprendizes do mundo da escola, incorporando cada vez mais os aspectos culturais e os recursos semióticos disponíveis na sociedade. Retomando as palavras da autora:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 8).

É fato que a pandemia de Covid-19 intensificou o uso de tecnologias digitais em todos os segmentos da sociedade, especialmente, no campo da educação. Contudo, se, por um lado, esse uso possibilitou o contorno de algumas das dificuldades decorrentes do isolamento social e propiciou avanços no letramento digital, por outro lado, tornou alguns dos problemas mais evidentes, como o da não acessibilidade à tecnologia digital ou o da acessibilidade precária, escancarando o que temos de exclusão digital associada a questões econômicas e sociais, e também o quanto precisamos avançar em relação a letramentos digitais e multiletramentos.

No processo de ensino e de aprendizagem são vários os recursos tecnológicos que podem ser usados para fins didáticos. Um deles é o vídeo, produção que integra o áudio, o visual, o gestual e muitas outras possibilidades de composição semiótica. Segundo Morán (1995, p. 28), o “vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano”.

Desse ponto de vista, a utilização de vídeos para fins educacionais é capaz de mobilizar e desenvolver diferentes habilidades cognitivas e sociais, na medida em que o

vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p. 28).

Ainda segundo Morán, o vídeo pode apresentar a linguagem visual em cenários, cores, pessoas, relações espaciais etc., bem como nas possibilidades de enquadramento realizado pelas câmeras que dinamizam as imagens. O áudio pode ser apresentado nas trilhas sonoras, na fala de um ou mais participantes. Além disso, o vídeo viabiliza a comunicação sensorial-cinestésica. Portanto, no ensino, o vídeo pode viabilizar uma aprendizagem significativa capaz de despertar o interesse dos alunos e engajá-los, além de promover a interação, a imaginação, a atividade, entre outras possibilidades (MORÁN, 1995).

A principal rede de compartilhamento de vídeos na atualidade é a plataforma YouTube.

Gualberto, Brito e Pimenta (2021, p. 8) explicam que esse ambiente digital:

tornou-se um espaço que acolhe criadores de vídeos dos mais diversos, em um local socialmente mediado e que, mesmo contando com políticas que favorecem a comercialização e até com a presença de públicos hostis, ainda assim, permite que verdadeiros laços sociais sejam estabelecidos.

Tais características, destacam as autoras, mudam as formas de produção e engajamento, pois os *influencers* (criadores dos vídeos) precisam selecionar e utilizar bem os recursos semióticos para envolver e cativar o público.

Burgess e *Green* (2009) chamam a atenção para o fato de que a referida plataforma mudou as possibilidades de produção e interação dos usuários na rede. Com a emergência do ensino remoto em decorrência da pandemia de Covid-19, o YouTube tornou-se um suporte importante para a disponibilização de conteúdos de ensino e aprendizagem.

Sobre o uso, para fins educacionais, de plataformas como a citada, *Junges* e *Gatti* (2019) destacam a interação de estudantes e a participação deles na elaboração de conteúdos audiovisuais, visto que “o YouTube se distingue de outras plataformas de consumo de conteúdo por criar um espaço onde várias comunidades convivem e podem gerir o seu espaço com certa liberdade” (JUNGES; GATTI, 2019, p. 115). Defendem, assim, que o YouTube é um recurso relevante para o ensino e a aprendizagem, uma vez que permite a seleção, a exibição e a discussão de conteúdos, a utilização de diferentes mídias, além da interação por meio de listas de reprodução automática de vídeos e *links* na função *player*.

Nesse sentido, *Junges* e *Gatti* (2019) explicam que há basicamente dois tipos de vídeos com foco na aprendizagem. O primeiro tipo é o “edutretenimento”, que incorpora diversas mídias para a produção de conteúdo educativo de entretenimento; o segundo tipo são as “videoaulas” que tendem a apresentar conteúdos mais próximos às aulas tradicionais e, ao mesmo tempo, propiciam usos diversos de mídias e linguagens.

Sobre as videoaulas tradicionalmente disponibilizadas nos canais do YouTube, *Carvalho* (2021) nos diz que se trata de um tipo de produção audiovisual assíncrona marcada pela hipertextualidade e na qual interlocutores envolvidos têm seus papéis definidos e identificados com a intenção de atingir determinados objetivos de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, há uma preocupação quanto à seleção e ao uso de recursos para caracterizar a videoaula e o ambiente de aprendizagem, aspecto ressaltado por *Sartori* e *Roesler* (2005).

Especificamente em relação às videoaulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), foco de nossa atenção, existe um planejamento estratégico e metodológico para a sua realização e gravação, haja vista os powerpoints que orientam a explicação do conteúdo a ser ensinado. Em versão *on-line* (síncrona), as videoaulas viabilizam a interação via chat e mensagens instantâneas entre professores e estudantes. Quando gravadas e disponibilizadas no canal do Youtube, podem ser assistidas a qualquer momento. Neste trabalho, por razões metodológicas de pesquisa, elegemos as videoaulas veiculadas no Youtube.

Videoaula em análise: aspectos contextuais e metodológicos

Nesta seção, buscamos analisar como a multimodalidade se constitui como recurso didático e como componente do conteúdo de ensino. Com esse objetivo em vista, selecionamos uma videoaula de Língua Portuguesa produzida pelo CMSP, endereçada a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, que se encontra no canal do YouTube e tem como foco a leitura de memes.

Em abril de 2020, em virtude do fechamento das escolas estaduais no período pandêmico, o governo paulista implementou o CMSP e, desse modo, lançou mão de recursos tecnológicos para ofertar o ensino remoto na rede pública estadual, observando orientações de documentos oficiais, mais especificamente, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2018). Nesses documentos, o ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma abordagem enunciativo-discursiva, na qual a linguagem é compreendida como prática social, devendo ser estudada em textos produzidos nos mais variados contextos de atuação humana.

De maneira a eleger a videoaula para análise que ora empreendemos:

1. pesquisamos as habilidades essenciais, selecionadas pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) e elaboradas com base no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), em relação à leitura e aos efeitos de sentido, como objeto de conhecimento para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
2. examinamos um conjunto de 37 habilidades e selecionamos 2 relacionadas ao ensino de textos multissemióticos, a saber, EF69LP05A e EF69LP05B, que focalizam a leitura como prática de linguagem e exploram os efeitos de sentido como objeto de conhecimento para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
3. aplicamos aplicamos, no Repositório do CMSP⁴, os filtros aula (classificação), Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Finais (tipo de ensino), 6º ano (série/ano), Língua Portuguesa (componente curricular) e EF69LP05A (habilidade). Como resultado,

4 Disponível em: <<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/Inicio/MidiasCMSP>>. Acesso em: 5 set. 2021.

obtivemos um conjunto de seis aulas e selecionamos a aula intitulada *É meme?*⁵, por se tratar de uma produção textual multissemiótica que gera impacto nas redes sociais digitais e em nossa vida fora delas.

A videoaula selecionada, pertencente ao domínio público, conforme Decreto nº 64.982 de 15/05/2020 (SÃO PAULO, 2020), está disponível digitalmente no YouTube, no canal do CMSP, que foi iniciado em 5 de abril de 2021, tem cerca de 1.535.905 visualizações, 700 mil inscritos e mais de 245 aulas *on-line gravadas*.

O objetivo da videoaula É meme?, como o próprio nome indica, é propiciar o estudo do meme, no eixo da leitura e compreensão de textos. Trata-se de uma aula endereçada ao 6º ano, um importante momento de transição por indicar a conclusão do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o ingresso no Ensino Fundamental – Anos Finais, etapa em que se pressupõe que o estudante já tenha desenvolvido a escrita e, assim, possa avançar no aprendizado, mobilizando diferentes recursos multimodais para a produção e compreensão de textos.

A transmissão síncrona juntamente com a gravação da videoaula selecionada aconteceu no dia 18 de setembro de 2020. Com duração de 20 minutos e 50 segundos, a videoaula focaliza

o desenvolvimento da habilidade EF69LP05A, que consiste em “Inferir, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação entre outros” (SÃO PAULO, 2019, p. 167).

Assim, a videoaula *É meme?* serve ao nosso propósito de investigar:

1. recursos multimodais que entram na composição de materiais destinados à apresentação e explicação do conteúdo pelas professoras;
2. a multimodalidade como um componente do objeto de ensino na videoaulas sobre memes.

A fim de contemplarmos os itens i e ii, observamos e analisamos a videoaula *É meme?* no plano de sua macro-organização, o que nos permitiu dividi-la em três momentos bem definidos:

1. **Introdução:** momento em que são apresentadas informações para situar o estudante sobre a videoaula (A quem se destina? Quem são as professoras? Qual é o tema de estudo? Qual é o objetivo? Quais habilidades envolvidas? Qual é a instituição responsável?);
2. **Desenvolvimento:** momento em que o tema da videoaula é explicado conceitualmente e são propostas atividades de leitura e compreensão;
3. **Encerramento:** momento em que é solicitado ao estudante um retorno avaliativo sobre a videoaula assistida.

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>>. Acesso em: 5 set. 2021.

Multimodalidade como recurso didático na videoaula **É meme?**

Nesta seção, respondemos à primeira pergunta que orientou o nosso estudo: quais recursos multimodais são observados na composição do material destinado à apresentação e explicação do conteúdo pelas professoras na videoaula?

Nas telas que compõem a introdução da videoaula, as informações verbalmente constituídas têm o propósito de situar os estudantes sobre o tema de estudo, o público-alvo, as professoras envolvidas. Essas informações escritas foram visualmente trabalhadas por meio da variação no tamanho, no peso e nas cores das letras, e também foram distribuídas na tela estrategicamente, de modo a deixar em evidência algumas delas. Como trabalhadas na conjunção verbo-visual, têm a principal função de indicar o contexto de produção e informar o público-alvo sobre o que assistirá, como indicam as figuras que a seguir apresentamos e explicamos.

Na figura 1, há identificação do conteúdo de estudo (**É meme?**), na parte inferior da tela, e do público-alvo (estudantes do Ensino Fundamental II – Anos Finais), na parte superior, numa escrita que é realçada, como notamos quando comparada àquela que se apresenta em subtópicos, respectivamente, Língua Portuguesa e Ensino Fundamental II – Anos Finais. Além da escrita, há, na lateral direita, o destaque dado ao desenho de um caderno com linhas em branco, imagem que alude ao contexto escolar e ao processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1 – Videoaula **É meme?**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 2, chama a atenção a escrita, pela centralidade de seus elementos no alto da tela, bem como pelo tamanho e cores diferenciadas, quando comparados aos elementos escritos na parte inferior da tela. Pressupostamente, as mudanças relacionadas a esses dois blocos de informação se justificam porque o que está na parte inferior diz respeito a uma informação já apresentada na tela

anterior. Desse modo, na tela em questão, recursos multimodais estrategicamente usados no modo da escrita servem para indicar o que é informação nova e o que é informação dada. Além do verbal, destacam-se imagens das professoras e da intérprete de Libras, protagonistas da ação de ensinar, e do quadro para a projeção do conteúdo, instrumento caracterizador do contexto de ensino.

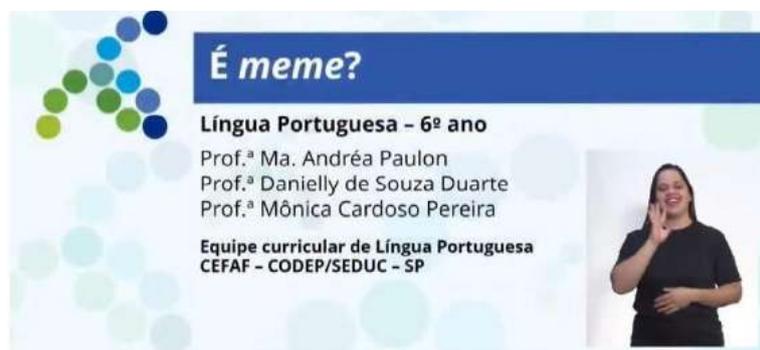
Figura 2– Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 3, dos quatro blocos de informação apresentados e divididos pelo recurso da cor, os dois primeiros, que se referem ao tema e ao público da videoaula, nessa ordem, trazem informações já apresentadas em telas anteriores. O terceiro bloco (nomes das professoras) é constituído por informações que já foram apresentadas, mas apenas visualmente, em tela anterior, portanto, a novidade reside na variação do modo como a informação é reiterada: antes, de forma visual; agora, na forma verbal escrita. O quarto e último bloco de informação também se apresenta em negrito, como o bloco dois, mas difere deste em relação ao tamanho das letras e à localização espacial, sinais que apontam para a relevância do que é apresentado no bloco dois, ainda que se trate de uma reiteração, quando observado no conjunto das telas anteriores.

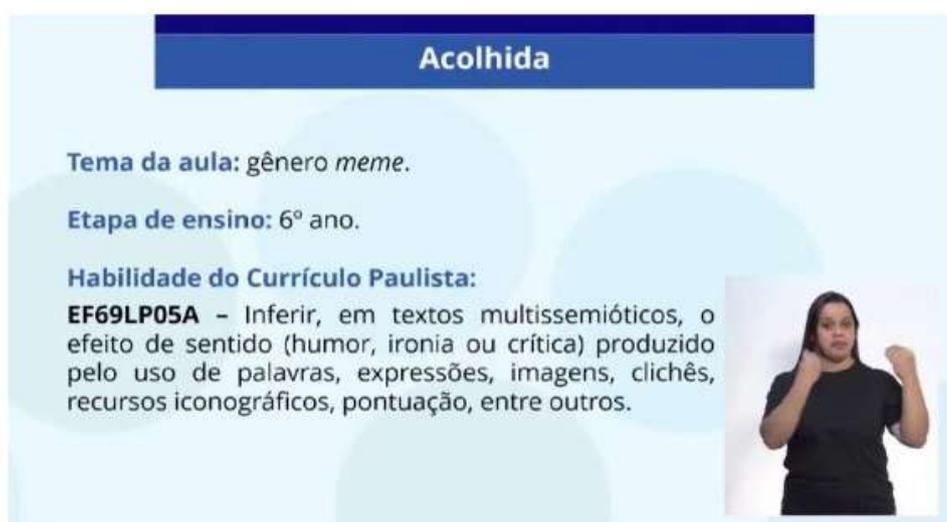
Figura 3 – Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 4, excetuando o propósito da ação enunciada no centro e alto da tela, as informações apresentadas verbo-visualmente compõem três blocos por meio da escrita e seus destaques em cores: azul para indicação do que será abordado em relação à videoaula; preta, para a especificação propriamente dita; negrito para a descrição da habilidade em foco. Com exceção desta última, que se constitui como informação nova e, talvez por isso, o destaque em negrito, as duas primeiras são informações apresentadas em telas anteriores, embora nesta, o que chame mesmo a nossa atenção seja o modo pelo qual a repetição vem se constituindo de tela em tela e a função didática que assume.

Figura 4 – Videoaula *É meme?*



Acolhida

Tema da aula: gênero *meme*.

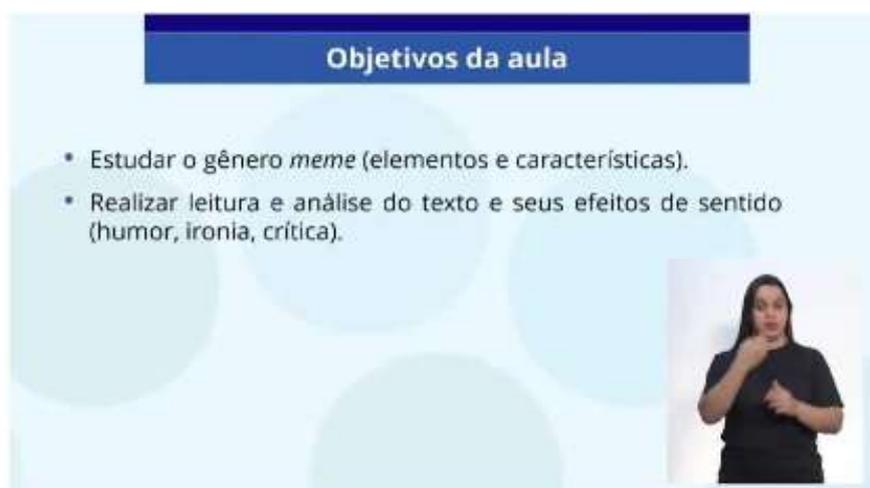
Etapa de ensino: 6º ano.

Habilidade do Currículo Paulista:
EF69LP05A - Inferir, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 5, o que é posto em destaque no centro e no alto da tela é o tópico que será expandido e que diz respeito aos objetivos a serem alcançados com a videoaula, estes apresentados com marcadores, na forma de lista.

Figura 5 – Videoaula *É meme?*



Objetivos da aula

- Estudar o gênero *meme* (elementos e características).
- Realizar leitura e análise do texto e seus efeitos de sentido (humor, ironia, crítica).
- Realizar leitura e análise do texto e seus efeitos de sentido (humor, ironia, crítica).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

No **desenvolvimento da videoaula**, outros modos e recursos que respondem pela multimodalidade se destacam, com o propósito de despertar o interesse do aluno para o tema de estudo, motivá-lo e envolvê-lo. Um desses recursos é o desenho de um balão para representar a fala relacionada a uma figura em que se percebe um ponto de interrogação e um emoticon. Estabelece-se, assim, a relação entre a pergunta e o desenho, como mostra a figura 6.

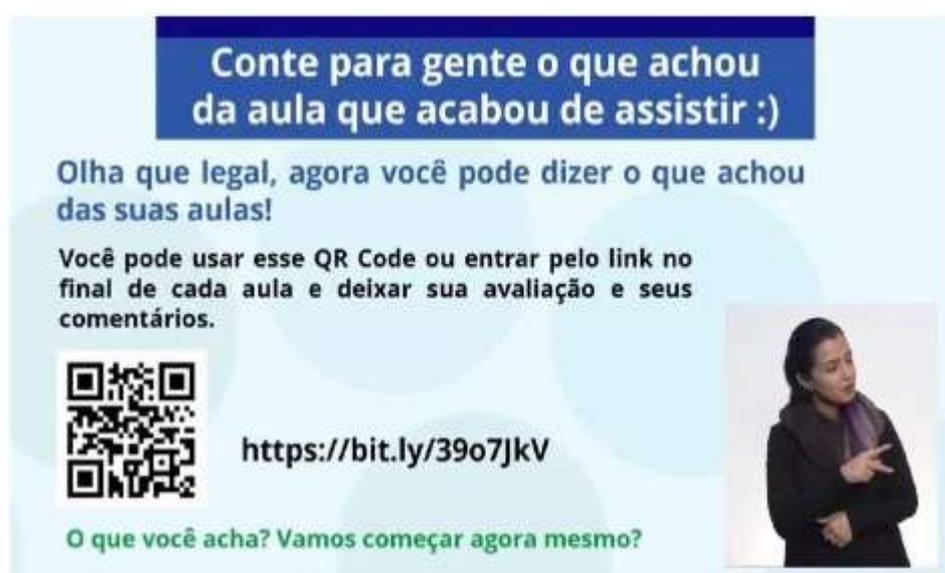
Figura 6 – Videoaula É meme?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

No **encerramento da videoaula**, excetuando o quadro referente ao QR Code, há quatro blocos de informação escrita que se destacam, principalmente, pelas cores variadas: o primeiro bloco, em letras brancas; o segundo, em azuis; o terceiro, em pretas; e o quarto e último, em verdes. Essa escolha estratégica das cores parece fazer piscar aos olhos dos estudantes o objetivo pretendido, como observamos na figura 7.

Figura 7 – Videoaula É meme?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Sinteticamente, podemos dizer que modos e recursos semióticos foram estrategicamente selecionados e empregados e, no conjunto, respondem pela constituição multimodal do material, que tem por finalidade apresentar e explicar o que será estudado na videoaula, para que e quem são as pessoas e instituições envolvidas nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Como observado nos três momentos da videoaula, a multimodalidade é uma ferramenta de significativa importância na exposição, divisão e ênfase de informações e, conseqüentemente, na motivação e no envolvimento dos alunos e das alunas para o estudo pretendido. Assume, assim, relevante função didática nesse processo.

Multimodalidade como conteúdo de ensino na videoaula É meme?

A segunda questão a que propomos responder neste trabalho e para a qual agora dedicamos atenção é: como a multimodalidade é trabalhada enquanto componente do conteúdo de ensino na videoaula? Na resposta a esta questão, focalizamos a parte referente ao desenvolvimento da videoaula, que se volta para explicar o que é meme e como a relação entre verbal e visual nesse tipo de produção foi considerada no processo de leitura e de produção de sentidos, ou melhor dizendo, na produção de efeitos de sentido, como especificado no material apresentado pelas professoras.

A multimodalidade, é abordada em conformidade com a descrição das habilidades e objetivos da videoaula na proposta de leitura e compreensão de um tipo de produção multissemiótica: os memes. Com base nas figuras apresentadas a seguir (figuras 8, 9 e 10), explicamos como recursos multimodais se constituem como componentes do objeto de ensino em atividades de leitura e compreensão.

Figura 8 – Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Figura 9 – Videoaula *É meme?*

Levantamento de hipóteses

Responda no chat...

2) Você reconhece a personagem da imagem?

3) Em sua opinião, este texto pode ser considerado um *meme*? Justifique.

Imagem retirada do Caderno do Professor, 6º ano, v. 3 – Versão preliminar.

Meme elaborado por Mocléna Borges especialmente para esta atividade.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Figura 10 – Videoaula *É meme?*

Conceituando

O termo **meme** tem origem no grego e significa "imitação". Na internet, é bastante utilizado e se refere ao modo como uma ideia, uma frase, uma imagem ou uma informação "copiada" se espalha rapidamente entre os usuários da rede, isto é, "viraliza" e alcança popularidade.

Texto retirado do Caderno do Professor, 6º ano, v. 3 – Versão preliminar.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Nas figuras 8 e 9, as perguntas elaboradas, assim como a definição de meme, constante na figura 10, indicam a multimodalidade como um elemento constitutivo do meme e, como tal, precisa ser considerada na leitura e compreensão do texto. Às perguntas das atividades subjaz uma concepção de texto e de leitura que abriga também componentes visuais.

Como objeto de ensino na videoaula, a multimodalidade é ressaltada na seleção do objeto de estudo – memes – e também na elaboração de atividades de leitura e compreensão de texto (quadro1), que anunciam, já nas perguntas, a integração verbo-visual na materialidade do texto. Esse arranjo constitutivo de elementos multimodais dos memes apontam, também, para conectividade necessária com outros textos e contextos em que os memes emergem, circulam, metamorfoseiam-se e ganham grande repercussão não apenas nas redes sociais digitais, mas também, e principalmente, na nossa vida fora delas.

Quadro 1 – Videoaula *É meme?*

Pergunta norteadora	Texto – Exemplo 1	Perguntas para leitura e interpretação de texto
<p>Além da caricatura, que é um recurso expressivo visual não verbal, qual outro ou quais outros gêneros também têm como características o humor, a ironia e/ou a crítica?</p>		<p>Hipótese</p> <p>O que você sabe sobre memes? Você reconhece a personagem da imagem?</p> <p>Exemplo 1</p> <p>Em sua opinião, este texto pode ser considerado um meme? Justifique.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No meme anterior, qual é a relação entre o retrato caricatural e a frase “Tudo é relativo!”, tendo em vista todos os elementos verbais do meme? 2. Como se produz o efeito de humor no meme anterior?

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Considerações finais

Neste artigo, realizamos um estudo sobre a multimodalidade, a fim de verificarmos como modos e recursos semióticos são selecionados e estrategicamente entram na composição de videoaula veiculada na plataforma Youtube. Supondo que a multimodalidade pode se constituir tanto como componente constitutivo de material voltado para o ensino, quanto como um componente do conteúdo de ensino, selecionamos, a título de exemplificação, uma videoaula produzida pelo CMSP para o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

A análise indicou que a multimodalidade observada no material usado pelas professoras para a exploração da leitura e compreensão de memes assume uma importante função didática, visto que promove a hierarquização de informações, indica ênfases, organiza e diferencia blocos de informações, configura uma mesma informação de diferentes maneiras, evidencia o tema em andamento, contextualiza e oferece importantes orientações para a leitura e a construção da coerência. Desse modo, respondemos à primeira questão orientadora desta investigação, que chama a atenção para usos de recursos multimodais em material de ensino, bem como para a multifuncionalidade desses recursos.

Quanto à segunda questão, sobre a multimodalidade como componente do conteúdo de ensino de uma videoaula, ela realça a ideia de que texto é um objeto multifacetado e, assim sendo, é preciso considerar, no processamento textual, os elementos verbais e visuais que respondem por sua configuração de uma determinada maneira, porque fruto de intencionalidades, de conhecimentos, de propósito interacional.

Neste mundo em que se exigem multiletramentos e no qual prevalece a “cultura da conexão” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014) é quase impossível a escola e seus agentes continuarem a fechar os olhos para tantos sentidos possíveis, quando considerados, de uma forma ou de outra, os muitos recursos semióticos de que lançamos mão para produzir e compreender textos.

REFERÊNCIAS

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

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London: Routledge, 2015.

BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, Hans Peter; KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiuim. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação, s. l., v. 13, n. 2, 2012*. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/690>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CARVALHO, G. G. *Videoaulas no YouTube® sobre dissertação para ENEM e vestibulares: uma análise de aspectos hipertextuais e multimodais*. Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-Graduação em Letras, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

CENTRO DE Mídias da Educação de São Paulo. *É meme? – Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Fundamental II – Anos Finais*. 18 set. 2020. 1 vídeo (40 min 50 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>>. Acesso em: 5 set. 2021.

CRYSTAL, D. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (org.) *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

DIAMANTOPOULOU, S.; ØREVIK, S. *Multimodality in English language learning*. London: Routledge, 2021.

ELIAS, V. M. Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino. In: MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos. (Orgs.). *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.81-98.

ELIAS, V. M. Quadrinhos e leitura na mídia social digital: porque comentar é preciso. In: LINS; M. P. P; CAPISTRANO JR, R. (Org.). *Quadrinhos sob diferentes olhares teóricos*. 1aed.Vitória - ES: PPGEL-UFES, 2014, v. 01, p. 45-64.

ELIAS, V. M. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência?. In: CABRAL, A. L. T.; MARQUESI, J-LM; MARQUESI, S. C. (Org.). *Leitura, escrita e tecnologias da informação*. 1aed.São Paulo: Terracota, 2015, v. 01, p. 53-74.

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* v. 14, p. 191-206, 2016.

ELIAS, V. M.; CAVALCANTE, M. M. In: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. D. P. P.; ELIAS, V. M. (orgs.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017. (p. 317-338).

GUALBERTO, C. L.; BRITO, R.; PIMENTA, S. Semiótica social, multimodalidade e Youtube®: um estudo de caso sobre projeções de identidade. *Texto Digital, Florianópolis*, v. 17, n. 2, p. 6-34, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/82410>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. *Multimodalidade e Hipertextualidade: Caminhos para pesquisa e ensino*. PERcursos Linguísticos, Vitória, v. 11, n. 29, p. 32-49, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36781/24403>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

JENKINS; H.; GREEN, J.; FORD, S. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Tradução Patricia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

JUNGES, D. D. L.V.; GATTI, A. G. Estado da arte sobre o YouTube na Educação. *R. Inf. Cult., Mossoró*, v. 1, n. 2, p. 113-131, jul./dez., 2019.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G.V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

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

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

- KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, s. l., n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em: 1º mar. 2022.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SANDIG, B. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- SÃO PAULO. Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. *Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html>>. Acesso em: 5 set. 2021.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.
- SARTORI, A.; ROESLER, J. *Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2005.
- SILVA, V.; SILVA, W. Conteúdos de língua portuguesa em videoaulas para o Enem. *Texto Online: Linguagem e tecnologia*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 219-247, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.