

Roda de conversa com Rosalice Pinto, Florencia Miranda e Ana Elisa Ribeiro: a centralidade do texto / do discurso para o ensino de línguas e as práticas de pesquisa

Ev'Ângela B. R. de Barros*
Eulália V. L. F. Leurquin**
Maria Angela P. T. Lopes***

Para esta edição, convidamos três professoras para fazerem parte de uma “Roda de conversa” sobre a temática do volume 41 de **Cadernos CESPUC de Pesquisa**: “Discursos em tempos, espaços e contextos múltiplos e a influência da (hiper)digitalização nas relações intersubjetivas contemporâneas”, com um olhar bem voltado para os desafios e as possibilidades da sala de aula.

Neste espaço de diálogo, as pesquisadoras irão se posicionar sobre temas relevantes e atuais da nossa área de atuação, a partir de questões encaminhadas previamente a cada uma delas. Por atuarem em instituições de formação de três países diferentes – Portugal, Argentina e Brasil –, essas três estudiosas nos possibilitam apreender olhares múltiplos e diferenciados trazidos no bojo de experiências singulares construídas em cenários e tempos culturalmente diversos e multifacetados.

Gostaríamos de agradecer às professoras Rosalice Pinto, Florência Miranda e Ana Elisa Ribeiro pela afetuosa e gentil acolhida ao nosso convite para participar desse diálogo que, certamente, não se fecha nesta roda, mas, antes, se abre para novas e promissoras conversas em torno do que mais nos desafia: nossas práticas de formação em tempos, espaços e contextos múltiplos.

* Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora da graduação e do PPG em Letras da PUC Minas. Coordenadora do Curso de Letras. Coordenadora Setorial de Publicações da PROEX PUC Minas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

** Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutora pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 e pela Université de Genève. Professora Titular da UFC. Onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras. Neste é Vice-Coordenadora. Pesquisadora CNPq. Membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>.

* Graduada em Letras (português/francês) pela UFMG, mestre em Letras (PUC Minas) e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Realizou estágio de Pós-doutoramento (2017) no Laboratoire LIDILEM, na Université Grenoble Alpes (França), Professora da graduação e do PPG de Letras da PUC Minas. Cooordenadora do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>.

De forma a apresentar aos leitores as participantes dessa “Roda”, inserimos uma síntese do currículo profissional de cada uma de nossas convidadas:

Rosalice Pinto é doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa, com pós-doutorado em Ciências da Comunicação pela mesma Universidade e pela Universidade de Genebra. Atualmente, é colaboradora do Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa (IFILNOVA) e do Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (CEDIS) e do grupo PROTEXTO da Universidade Federal do Ceará. É membro do Projeto *Metáforas baseadas em dados rigorosos pelo tratamento da diabetes* (PTDC / FER_FIL / 28278 / 2017) – financiado pela FCT. É docente convidada de universidades nacionais e estrangeiras, autora de várias publicações em Linguística Textual, Análise do Discurso, Multimodalidade em Contextos Profissionais, Ensino de Português para Fins Específicos, Linguagem e Argumentação Jurídicas, Empreendedorismo, Retórica e Comunicação Empresarial.

Florencia Miranda é doutora em linguística, com especialidade em teoria do texto, pela Universidade NOVA de Lisboa. É professora titular e coordenadora da Licenciatura em Português (formação de professores, tradutores e investigadores) na Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Desenvolve atividades de docência e investigação em Linguística, tendo publicado diversos trabalhos sobre análise de textos e gêneros textuais, análise interlinguística (português-espanhol) e ensino de línguas. Foi bolsista de pós-doutoramento no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), no período entre 2008 e 2013. Atualmente é colaboradora do CLUNL, desenvolvendo trabalho de investigação, essencialmente, no domínio dos gêneros textuais.

Ana Elisa Ribeiro é professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, no bacharelado em Letras e no ensino médio. É doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde se bacharelou e licenciou em Letras/Português. Tem estágios pós-doutorais em estudos linguísticos, literários e comunicação social. Atualmente, é pesquisadora do CNPq e da

Fapemig, com projetos de investigação sobre os livros, a leitura e a edição. Coordena com colegas o grupo de estudos e pesquisas Mulheres na Edição e é membro do GT A Mulher na Literatura da ANPOLL. É autora de diversos livros sobre linguagens e tecnologias, entre eles **Multimodalidade, textos e tecnologias** (Parábola, 2021). Também publicou obras literárias para diversos públicos, entre as quais a mais recente é a tecnotragedia **Romieta & Julieu** (RHJ, 2021), vencedora do prêmio Jabuti em 2022.

A nossos leitores, segue a “Roda de Conversa” suscitada pelas perguntas enviadas a cada professora:

CCP - Professoras, considerando a centralidade do texto / do discurso para o ensino de línguas e as práticas de pesquisa, como vocês pensam o trabalho didático frente à heterogeneidade, diversidade e complexidade de formas de produção, circulação e recepção dos textos na sociedade, hoje?

Rosalice Pinto - Atualmente, com o advento da *Web 2.0*, o que se observa é que questões conceituais relativas às noções tradicionais relacionadas a texto / textualidade, principalmente, devem vir a ser redimensionadas e atualizadas. Citamos, por exemplo, a questão da enunciação (que passa a ter um caráter mais ampliado e com uma escrita colaborativa associada), a da deslinearização (com um viés ramificado, inclusive pelos *hiperlinks* utilizados), da composição, em que os discursos são constituídos de componentes tecnológicos, verbais e não verbais, dentre outros (PAVEAU, 2017).

Como mencionado em trabalho recente (GIERING; PINTO, 2021, p.31), os gêneros nativos da *web* (os produzidos *on-line*), inseridos em determinada plataforma que os hospedem, reúnem, de forma indissociável, questões tecnológicas e, ao mesmo tempo, plurissemióticas. Dessa forma, além de serem produzidos em aparelhos diversos (*tablet*, computador, telefone), existe uma tecnologia oriunda dos próprios sistemas de gerenciamento dos conteúdos dos *sites* e os CMS (*Content Manager System*) e APIs (*Application Programming Interface*) que vão também coibir tanto a produção, quanto a circulação ou a recepção dos textos. Tais aspectos são muito bem sinalizados e explanados por Marie-Anne Paveau quando do

desenvolvimento da Análise Digital dos Discursos (ADD) – (PAVEAU, 2021).

Assim, se anteriormente, quando se trabalhava com textos / discursos, procurava-se trabalhar com os textos enquanto unidades comunicativas globais (BRONCKART, 2004), em que questões contextuais refletiriam e coibiriam as escolhas perpetradas pelo agente produtor quando da produção textual, com a produção de gêneros nativos digitais, outros desafios se colocam. Essas questões contextuais deverão também englobar aspectos tecnológicos. E, estes, por sua vez, também virão a criar constrangimentos no nível da produção / interpretação textual.

Tal complexificação traz, para o trabalho docente, um grande desafio a ser transposto. Os docentes devem também se adequar às novas tecnologias e devem, assim, atualizar-se constantemente para acompanhar todo esse desenvolvimento. Dessa forma, deverá se esforçar para ir ao encontro do universo dos alunos de modo que as aulas se tornem mais interessantes e motivadoras. O trabalho com plataformas digitais – *Twitter*, *Instagram*, *TikTok*, por exemplo – pode ser uma via constante para que a classe trabalhe de forma colaborativa. Inclusive, o uso de plataformas digitais para a produção de conteúdos pode vir a ser um método de avaliação importante, vindo a enriquecer os tradicionais já existentes.

Contudo, existem questões de políticas públicas que ultrapassam o próprio controle daqueles que gerem realmente a sala de aula (os próprios professores), suscitando alguns problemas que merecem ser pontuados: (1) a falta de recurso da maioria das escolas públicas brasileiras (tecnologicamente mal preparadas – falta de computadores, não acesso às redes móveis - *Internet*); (2) a precariedade econômico-social dos próprios alunos – muitos deles não têm acesso a computadores, celulares, tablets; (3) a (quase) inexistência de investimento na formação contínua dos professores, dificultando a estes operação com as novas tecnologias em sala de aula.

Evidentemente, é importante ressaltar que o trabalho didático na atualidade não deve prescindir da produção / interpretação de gêneros nativos digitais – *tuítes* (SILVEIRA, 2022); *podcast* (MOREIRA, FIORENTINI, TEIXEIRA, 2021); *chat* no aplicativo *WhatsApp* (BARROSO; LUQUETTI; FREITAS; TINOCO, 2021), *Vlog* (LIMA; RAMOS, 2021), não estando conjugados com os gêneros já tradicionais pontuados pelos manuais escolares.

No entanto, vale também enfatizar que, na era das novas tecnologias de informação e de comunicação, deve-se levar em conta o caráter fulcral do conceito atribuído a multiletramentos em seu caráter bifásico, como já evidenciara Rojo (2019, p. 20), ou seja, a multiplicidade de letramentos deve levar em conta não apenas a pluralidade de linguagens, mas também a diversidade cultural a elas diretamente relacionada, muito atrelada ao aumento dos movimentos migratórios a nível global.

Florencia Miranda - Uma aula de línguas é, a meu ver, um espaço que permite problematizar as práticas de linguagem e compreender os mecanismos que participam nessas práticas para produzir sentidos, para interagir com as outras pessoas, para agir com uma língua. Isso implica problematizar e compreender também as características próprias da sociedade que interage através dessa língua.

A interação discursiva (ou, talvez melhor, *linguageira*) é sempre uma atividade complexa, diversa e heterogênea. Não é uma característica exclusiva dos dias atuais, mas um traço próprio da atividade de linguagem. Contudo, os modos de interação atual são diferentes dos que caracterizaram outros momentos históricos. Nesse sentido, a aula de línguas deve realizar uma abordagem “situada” dos textos e discursos.

Antes de avançar sobre a questão didática, convém esclarecer que, para falar sobre o par texto / discurso é necessário, primeiramente, assumir uma definição clara dessas noções. Da perspectiva interacionista na qual me situo, entendo que o *discurso* é a realização da língua em situações concretas de interação e o *texto* constitui um objeto semiótico complexo que materializa o discurso. Os textos constituem, assim, um objeto central nas práticas de ensino de línguas, porque é por meio dos textos empíricos que podemos estudar os discursos e as línguas.

Entender o texto como objeto complexo implica assumir que se trata de uma configuração que articula vários (sub)sistemas semióticos e que está em permanente interação com o exterior – com a situação ou o contexto em que se produz, em que circula e em que se recebe (contextos esses que podem coincidir temporalmente ou não). Além disso, importa sublinhar que os textos se inscrevem em gêneros diversos socio-historicamente (re)elaborados. Nesse sentido, quando, através da história, as práticas de

linguagem mudam e se diversificam, os gêneros mudam e os textos que se produzem também são diferentes.

O trabalho didático com os textos exige abordar explicitamente o caráter complexo, diverso e heterogêneo das práticas de produção / circulação / recepção textual, porque isso permite compreender que as características das práticas impactam na configuração dos textos e no uso da língua.

Uma proposta didática que assuma a relevância dessas características deve abordar a compreensão (e a produção) dos textos, em primeiro lugar, observando o caráter situado desses objetos. Partindo da compreensão da situação que possibilitou (ou possibilitará) a produção do texto, observando como e onde esse objeto circulou (ou circulará) e em que contextos foi (ou será) lido / ouvido / assistido. Dentre os aspectos que me parecem particularmente importantes explorar em situação didática, destaco a identificação do gênero textual e do lugar social (âmbito ou esfera) de produção / circulação do texto. Ligado a isso, interessa observar as finalidades, o/s enunciator/es que assume/m a responsabilidade do que se diz e o destinatário para quem se produz (sendo que *enunciador* e *destinatário* não são pessoas físicas, mas “figuras discursivas”). Também é fundamental situar no tempo e no espaço a produção / circulação / recepção do texto, problematizando algumas características relevantes do contexto socio-histórico mais amplo. Em segundo lugar, é necessário estudar os mecanismos linguísticos que permitem compreender e produzir os textos; descrevendo e compreendendo os usos reais da língua. Isso implica observar como participam na produção de sentido o léxico, a sintaxe, os mecanismos enunciativos e pragmáticos, etc.

Ora bem, a complexificação e diversificação dos modos de produção e circulação textual que se verifica na atualidade exige problematizar seriamente nossas observações. Assim, temos que compreender que há textos que resultam difíceis de categorizar em termos de gênero, porque misturam traços de gêneros diferentes (em processos de “intertextualização”, como denominei na minha tese, ou de “intergenericidade”, como dizia Luiz Antônio Marcuschi). Além disso, há textos para os quais “enunciador / destinatário” e “tempo / espaço” ou mesmo “suporte” são categorias que precisam ser discutidas e repensadas (por exemplo, quando observamos

um meme, uma postagem nas redes ou certos vídeos que circulam no *YouTube*).

Em suma, penso que o trabalho didático sobre textos e discursos deve problematizar as situações reais de produção / circulação / recepção. As atividades de compreensão e produção textual devem abordar o estudo de gêneros que circulam atualmente, gêneros que os/as estudantes conhecem como usuários/as, mas também gêneros desconhecidos (ou pouco conhecidos). As aulas de línguas são o espaço apropriado para discutir sobre as práticas sociodiscursivas, tal como elas se apresentam em toda sua complexidade.

Ana Elisa Ribeiro – Ao que parece, vivemos um momento de particular profusão de textos, e vou entender aqui que essa profusão tem consequências para a circulação deles e para sua recepção, considerando também que seja mais fácil produzi-los e difundi-los. É claro que isso tem relação direta com tecnologias historicamente mais recentes e das quais nos apropriamos com certa voracidade, em especial nas últimas décadas.

Bem, podemos pensar que os textos vêm sendo multiplicados, em número e qualidade, há séculos, mas as tecnologias digitais, em especial, dão a eles novo fôlego e novas materialidades. Socialmente, vivemos um tempo de mais diversidade e heterogeneidade – de textos e discursos, talvez, além de podemos pensar que esses textos tenham se tornado mais complexos, se consideramos que as tecnologias digitais, por exemplo, propiciam combinações e configurações antes impossíveis e mesmo desconhecidas.

Diante disso, a escola parece um pouco perplexa, e aqui escolho a palavra com cuidado. Quando leio com dedicação a Base Nacional Comum Curricular, documento que hoje quer determinar o que devemos ensinar na educação básica, tenho a impressão de que ela superestima o que de fato podemos fazer. Com um pouco mais de pessimismo, eu poderia achar que a BNCC é letra morta, diante da realidade da maioria das escolas do país. Como evito o pessimismo, considero que ela seja utópica, talvez.

Eleger o texto como unidade de ensino nas aulas de linguagens me parece muito interessante, assim como abordá-lo de uma perspectiva semiótica, mais integral e íntegra, lendo-o e produzindo-o em seus aspectos multimodais, considerando também suas materialidades, formas de circulação e recepção. No entanto, fazer isso honestamente depende de

uma visão também mais complexa e diversa da própria estrutura das salas de aula e dos tempos de aula. Sem um ateliê ou um laboratório, onde meus alunos possam experimentar, tenham recursos semióticos à disposição (não recursos tecnológicos apenas, mas semióticos), será sempre muito difícil alcançar a forma e a dinâmica dos textos que circulam socialmente. A sala de aula é limitante, na configuração que ela ainda tem. As mentalidades são limitantes também, é claro, e a combinação das duas coisas é paralisante.

Enquanto dou aulas de redação (é efetivamente esse o nome que a disciplina tem), fico pensando na relação que quero que os e as estudantes construam com os textos que leem e, em especial, com os que escrevem. Em muitos casos, só o que podemos fazer é simular mal ou esboçar, num eterno “como se fosse”. É essa a especificidade da sala de aula, por outro lado. Quase tudo lá é “como se fosse”, e não há problema nisso o tempo todo. Pilotos começam a aprender em simuladores, mas um dia vão voar de verdade.

Outra coisa que fico pensando é que o discurso sobre o trabalho tem premido o que vamos fazer e aparece em primeiro plano na BNCC, por exemplo. Como se tudo o que fizéssemos tivesse de ser orientado ao trabalho. Mas que trabalho? As pessoas precisam criar uma intimidade tal com a língua e com os textos que as permita voar, como, quando e para onde quiserem. Hoje, fazer isso significa apresentar mais recursos, mais configurações do que no passado, embora dentro da escola tudo pareça ainda uma máquina do tempo que andou para trás. A sala de aula poderia se tornar um espaço mais poroso em relação à comunicação tal como acontece socialmente. E se ainda não acontece, já não é por falta de documentos que nos instem a agir.

CCP - Sabemos que, na sociedade atual, as tecnologias provocaram e provocam alterações nos modos como as pessoas se relacionam com o(s) outro(s) e com o(s) conhecimento(s). Como estudioso(a) do campo da linguagem, que reflexões vocês fariam sobre ser leitor(a) na contemporaneidade?

Rosalice Pinto - Na contemporaneidade, as tecnologias estão presentes em todos os domínios da vida em sociedade e o meio educacional não foge a esta regra, devendo cada vez mais se adaptar a essa realidade.

Na verdade, cabe à escola e aos agentes que nela atuam se apropriarem adequadamente das novas possibilidades que essas tecnologias vêm a aportar para todo esse ambiente educacional.

Os estudantes, perfeitamente integrados a essa nova realidade, são não apenas consumidores dessa cultura, mas também coprodutores desta, interagindo nas diversas redes de forma multimodal e multimidiática. São, assim, “escritores” (PAVEAU, 2021). O que se observa assim é uma espécie de diluição entre as fronteiras existentes entre a leitura e a autoria, como bem salienta Rojo (2013), a partir dos estudos perpetrados por Chartier (1999). Assim, esses leitores/autores (loautores), na acepção de Rojo (2012), vão exercer inúmeros papéis.

Primeiramente, estes vão interagir com diversos indivíduos na rede e vão ter acesso a vários textos (inclusive a partir dos *hiperlinks*¹ disponibilizados), criando o seu próprio percurso de leitura e de produção, tendo a possibilidade de, a partir das escolhas realizadas, produzir textos diversos. Ademais, além de fazerem uso de diversas semioses para a construção de textos, esses escritores também vão ser os responsáveis pela divulgação desses mesmos textos, passando a ser também editores (tarefa anteriormente adstrita aos livreiros ou distribuidores, por exemplo), o que traz uma responsabilidade acrescida e um desafio ainda maior para aqueles que exercem a atividade docente.

Na verdade, de acordo com a BNCC, os anos finais do ensino fundamental já exigem competências específicas aos alunos, no que tange à utilização de diversas linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, de forma que possam se expressar a partir de várias semioses, em vários contextos, resolver conflitos, cooperar, dialogar, trocar experiências. Nesse contexto, a atividade docente deve privilegiar o desenvolvimento dessas competências, sem, no entanto, deixar de desenvolver e alertar para um dos riscos do letramento na era digital: a circulação de informações falsas.

Nesse sentido, leitores – que também são autores de textos – estão constantemente tendo acesso a *links* e páginas de ambientes virtuais que vêm com várias informações (muitas das vezes) não credíveis, provocando

¹ Esta noção advinda de Lévy (1993) merece ser redimensionada no universo digital. Para este autor, o hipertexto relaciona-se à quebra de linearidade sintática, que se dá ao nível da leitura, não estando sujeita exclusivamente aos textos digitais. Segundo Lévy, quando dos processos de leitura e escrita, estamos todo o tempo a estabelecer relações alineares, analogias, associações. Este processo é denominado pelo autor de “ecologia cognitiva”.

a circulação de notícias falsas e a produção de outros textos que podem vir a reverberar essas mesmas práticas.

Como se pode lidar com esse problema? Uma das formas, a meu ver, mais adequadas de lidar com o advento dessas *fake news* (notícias falsas) seria conscientizar os alunos da importância de algumas práticas para a checagem da veracidade do conteúdo que é veiculado na rede.

Para tal, é necessária a verificação da fonte, do *site* e do autor do conteúdo. Também, torna-se importante observar a própria estrutura do texto (muitas vezes, conteúdos com informações falsas apresentam erros de formatação, de português e mesmo uso exagerado de pontuação). Ainda, vale salientar que se deve ter em atenção a data de publicação, uma vez que, frequentemente, acontecimentos atuais vêm relacionados com notícias antigas e esse deslocamento temporal e contextual pode vir a gerar ambiguidades interpretativas. Devem os alunos, assim, estarem atentos àquilo que realmente se passa na atualidade.

É imprescindível, com isso, que as instituições de ensino se preocupem em desenvolver junto aos discentes um senso crítico de forma que não acreditem, sem nenhum questionamento, naquilo que leem.

Enfim, o trabalho docente deve envolver, assim, um letramento digital² centrado também em práticas que envolvam uma atitude ainda mais crítica por parte desse escrileitor, uma vez que o universo digital é permeável a inúmeras possibilidades, cujo grau de confiabilidade merece ser, muitas vezes, checado e os alunos devem estar atentos a essa questão. Lembremos que a desinformação e a circulação de notícias falsas podem vir a comprometer o seu desenvolvimento como discente e principalmente como cidadão.

Florencia Miranda - Em todas as sociedades, as tecnologias têm provocado historicamente alterações nos modos de interação humana e na relação com os conhecimentos, desde a criação mesma dos sistemas de escrita ou a possibilidade de fixar e divulgar a escrita em algum suporte sólido. Mas é claro que na sociedade contemporânea, e em particular com a presença cotidiana da *internet* e dos dispositivos que permitem o acesso à

² Como se sabe o letramento, mais amplo do que o de alfabetização, vem ligado a práticas sociais de leitura e de escrita. Neste, o sujeito apreende, re(cria), reflete de forma crítica, o contexto em se situa (em comunidades sociais várias), através da linguagem (ROJO, 2019, p. 16). O letramento digital, por sua vez, vem abranger o letrar que envolve a leitura e a produção de textos em suportes advindos das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

conexão permanente em rede, a relação entre as pessoas e o vínculo com o conhecimento vem mostrando modificações rápidas e contundentes.

Uma das alterações mais evidentes diz respeito à criação de novos gêneros a partir de novos suportes ou de novas formas de emprego dos suportes existentes. Diferentes suportes implicam gêneros distintos (assim, por exemplo, não é o mesmo gênero um anúncio publicitário em revista e uma publicidade nas redes sociais). Além disso, observamos em pouco tempo mudanças notáveis nas práticas de linguagem. Pensemos no caso da ligação telefônica, o *e-mail* e a mensagem de *WhatsApp* para realizar uma mesma ação de linguagem, por exemplo, reservar um hotel, fazer um convite ou solicitar uma consulta com um médico. Provavelmente, a mensagem de *WhatsApp* (ou um gênero similar) acabe substituindo completamente à ligação e o *e-mail* (caso ainda não tenha acontecido).

Com efeito, as práticas de linguagem vão mudando com as possibilidades que abrem certas tecnologias e hoje não realizamos as mesmas ações que fazíamos há pouco tempo para resolver as mesmas situações. Nesse sentido, o papel de leitor/a – e a própria atividade de leitura – também vão sofrendo modificações. Ser leitor/a hoje significa poder circular por diferentes gêneros textuais que implicam modos diferentes de leitura (rápida, demorada, fragmentária, linear, seletiva, profunda, superficial, “compreensiva” etc.). Além disso, a atividade de leitura pode implicar a realização de várias tarefas em simultâneo ou o contato com vários textos ao mesmo tempo. A imagem de um/a leitor/a solitário/a com um livro durante horas (seja em situação de lazer ou puro prazer, seja em situação de estudo / trabalho) parece mais uma representação ficcional (ou um ideal do tempo livre) do que um retrato de uma fotografia cotidiana.

Um/a leitor/a hoje é uma pessoa que tem a capacidade de circular por vários gêneros, em diferentes suportes ou dispositivos, mudando o tipo de leitura que faz de acordo com as necessidades e as possibilidades impostas pela situação. Ler informações em um videogame impõe necessidades e possibilidades diferentes a ler um artigo científico para conhecer os avanços de uma disciplina. Assim, um/a leitor/a deve poder assumir o papel adequado ao gênero e à situação.

Ana Elisa Ribeiro - Ser leitor hoje é lidar com uma oferta imensa de materiais legíveis. A humanidade vem reclamando do excesso de informação

há séculos. Lidar com isso significa a necessidade de ajustar os filtros, crivos, critérios. Lemos muito, o tempo todo, uma diversidade grande de textos quase compulsórios. Escolhemos pouco, somos assediados por textos que nos assaltam, de maneira que, hoje, selecionar, fazer curadorias ou editar são imperativos.

As tecnologias digitais mudaram o cenário, tiveram enorme impacto sobre os textos (produção, circulação, distribuição etc.) e sobre nós, e ainda estamos por entender isso. Temos travado uma batalha, por exemplo, contra notícias falsas e similares. Dizem os especialistas que isso passa pela leitura, pela formação de leitores críticos e sofisticados, isto é, capazes de perceber elementos desses textos, rechaçando-os, salvando-se e aos outros de armadilhas ou de enganos. Mas também é interessante pensar nas tecnologias sofisticadas de quem produz esses textos maldosos, porque são pessoas que os produzem e conseguem enganar muitas outras – uma antiética da redação?; considerar as tecnologias que vêm sendo engendradas para escrever textos que levem ao consumo, que instem ao clique, que praticamente nos manipulem. Está tudo aí. Ser leitor hoje é exigente. Sempre foi, mas o nível de exigência cresce ou se robustece junto com as mudanças sociais e tecnológicas. Ler tem sido um exercício de seleção e de avaliação bastante exigente.

CCP – Tomando como base sua experiência profissional e as considerações feitas nas questões anteriores, gostaríamos que você comentasse acerca de perspectivas e desafios que se apresentam aos professores e pesquisadores do texto / do discurso, na atualidade.

Rosalice Pinto - Em termos curriculares, as práticas de ensino de Língua Portuguesa não podem deixar de trabalhar com gêneros textuais / discursivos escritos já tradicionalmente descritos e privilegiados no ambiente escolar. No entanto, não devem menosprezar atividades em sala de aula com gêneros orais. A meu ver, a operacionalização de sequências didáticas com esses gêneros é fulcral, uma vez, que os indivíduos devem desenvolver competências que os capacitem a debater ideias, a se expressar em público, a defender pontos de vista, a contra-argumentar posicionamentos, a tomar decisões. Enfim, ter um papel de intervenção social. Vale inclusive salientar que a relevância desses gêneros já havia sido pleiteada por autores por nós

já bem conhecidos, na área, como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (DOLZ; SCHNEUWLY, 2016; SCHNEUWLY; DOLZ (org., 2004)).

Ademais, no que tange às ações práticas em sala de aula, devemos levar em conta a cultura digital, os multiletramentos e também os novos letramentos para dar visibilidade às várias linguagens que vêm se complexificando no ambiente digital. Com isso, podemos nos aproximar das exigências impostas pelos discentes que clamam por uma atualização curricular, condizente com o mundo em que vivem.

Tal cultura digital, como recurso a ser desenvolvido, já é uma exigência imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que salienta a importância de trabalhos que seguem essa direção:

Propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDICC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 487).

Vale salientar inclusive que, nos parâmetros sugeridos relativos à progressão / organização curricular e em habilidades de ensino da Língua Portuguesa, alguns gêneros das culturas juvenis são sugeridos. No campo artístico-literário, podem ser pontuados: *slams*, vídeos, *raps*, *vlogs* (vídeo + blog) ou, mesmo, os *podcasts* literários. Assim, a BNCC tem a preocupação de integrar os gêneros nativos digitais (ou seja, os originários do ambiente digital) aos tradicionalmente trabalhados. Inclusive, como pontuo em trabalho anterior, a produção de *vlog* implica que o estudante participe em todo o processo de produção: além de ser o produtor do conteúdo (*vlogger*), deverá fazer escolha dos temas e realizará, ele mesmo, a própria produção audiovisual, sendo responsável por sua publicação na *web* ou em plataformas como o *YouTube*. Enfim, o aluno é um escritor do seu texto e multifuncional, no sentido de acumular várias funções para colocar o seu produto acessível nas redes.

Contudo, existe um hiato entre o conteúdo dos textos prescritivos³ – o que pode vir a ser considerado um trabalho prescrito – e o efetivamente realizado. Mas por que existe essa defasagem? Há várias causas que, penso, podem vir a explicar tal questão:

1. Dificuldade de inclusão de práticas pedagógicas condizentes com esta nova cultura digital. Essa questão, como já apontado, pode ser devida a limitações estruturais da própria instituição (que não apresenta equipamentos adequados, ligação à internet) ou, ainda, falta de formação dos docentes para o manuseio das novas ferramentas digitais. Há a necessidade, assim, de uma atualização constante dos professores para se adequarem a essa “nova” realidade.
2. Resistência dos professores ao trabalho com as novas tecnologias. Estes devem ser cada vez mais conscientizados da importância das novas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de ensino, para que o universo escolar possa se adequar mais ativamente às exigências impostas pelo alunado.
3. Limitação de descritivos pedagógicos que operacionalizem o trabalho com estes novos gêneros digitais, competindo aos professores realizar pesquisas, consultas e estudos prévios para que possam ter artefatos e embasamento prático para utilizar tais ferramentas em sala de aula.
4. Falta de políticas públicas que realmente deem condições aos alunos de ter ferramentas (em sala de aula /em casa) que lhes permitam fazer uso de equipamentos (computador, *tablet*, *smartphone*) que lhes possibilitem ter acesso a *Internet* e às redes, de forma genérica.

Evidentemente, em escolas particulares, por sua vez, muitos dos aspectos anteriormente apontados não são aplicáveis, uma vez que os meios disponibilizados aos professores e alunos são, normalmente, diferenciados. Nestas, normalmente, a cultura digital é estimulada e os professores recebem constantemente, nas próprias instituições, formação específica para o trabalho com as novas tecnologias em sala de aula, podendo vir a trabalhar conjuntamente, inclusive, com professores de outras áreas, nomeadamente os da área da Informática. Essas parcerias institucionais são fundamentais

³ Este corresponde ao conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações (cf. MACHADO, 2009, p. 80). Para a autora, a atividade dos formadores de professores pode ser considerada um trabalho, a partir de um sistema triádico, constituído pelo formador, pelas ferramentas e pelo professor em formação. Contudo, esse sistema triádico é compatível com qualquer *agir docente*.

para que conteúdos possam vir a ser trabalhados de forma trans(inter) disciplinar.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, inúmeros acontecimentos inusitados, como a COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, têm vindo a acelerar a necessidade urgente de apropriação das TICs nas práticas educativas, face a necessidades impostas pelo isolamento social, pelo ensino remoto ou híbrido. Tal urgência circunstancial fez com que muitas dificuldades tivessem de ser mitigadas e transpostas para atender às necessidades que se impunham. Nós, professores, tivemos, na prática, muitas vezes sem formação específica, de nos adaptar às circunstâncias que se impunham e o que se constatou foi um grande avanço da aplicação das TICs nas práticas educativas.

Apesar de ter desenvolvido questões relativas às práticas em sala de aula atreladas ao contexto brasileiro, convém salientar uma diferença fulcral que as distancia do português (onde atuo mais diretamente). Enquanto que, no Brasil, a cultura digital é definida em documentos prescritivos e são propostos alguns gêneros digitais a serem trabalhados, o que se observa é que, em Portugal, estes não são claramente evidenciados. Dessa forma, cabe ao próprio professor, segundo a sua formação e orientação da escola, selecionar o gênero a trabalhar, o que vai exigir uma formação contínua deste mesmo profissional para enfrentar, diariamente, novos desafios. Essa diferença entre os dois contextos lusófonos demonstra claramente que as práticas escolares no Brasil estão mais avançadas, quando comparadas com outros países lusófonos, no que tange à utilização das TICs em sala de aula.

Feitas essas breves considerações, quais seriam os novos desafios? Como já disse, muitos já foram pontuados, mas gostaria de ratificar que o letramento digital não consiste apenas em letrar o aluno a instrumentalizar as TICs, formando-o a partir do desenvolvimento de competências curriculares. Outras competências (afetivas, emocionais, artísticas, esportivas, psicossociais) merecem também ser trabalhadas em prol do desenvolvimento de indivíduos socialmente mais integrados e equilibrados.

Para finalizar (ou continuar), ainda, é necessário que a sala de aula possa vir, também, a contribuir para a formação de alunos cidadãos, conscientes de seus deveres e direitos, em prol de uma sociedade mais

igualitária, inclusiva e sem qualquer tipo de preconceito, seja este de qualquer natureza. É a partir desse *letramento cidadão* (PINTO, 2021, p. 283) que o aluno poderá realmente vir a ocupar um papel social ativo na pólis, intervindo e, até, participando de sua transformação. Dessa forma, as práticas em sala de aula devem também privilegiar trabalhos e debates, em suas diversas modalidades, que façam a confluência dos estudos da(s) linguagem/linguagens com outras áreas do conhecimento: como o Direito, a História⁴, a Filosofia, a Medicina, a História, a Sociologia, dentre outras. Com isso, novos desafios vão sendo impostos aos professores em seu agir docente (concomitantemente também aos alunos), para a formação de indivíduos mais adequadamente inseridos no mundo globalizado em que nos situamos na atualidade.

Florencia Miranda - Pensando no ensino, o grande desafio é assumir que os textos e os discursos são complexos, heterogêneos, situados e dinâmicos. Assim, o ensino deve abordar a complexidade e a diversidade como questão central. Não se pode ensinar a produzir textos dando uma receita com características obrigatórias e características opcionais de um determinado gênero. Os gêneros são fluidos. Não há nada “obrigatório” nos gêneros. Há, sim, traços característicos, “marcadores” que nos permitem reconhecê-los e “parâmetros” que entendemos como recorrentes. Vale dizer que “parâmetros” e “marcadores” são duas categorias que desenvolvi em alguns trabalhos justamente para observar a recorrência de traços, mas não a rigidez nem a “obrigatoriedade”.

É essa complexidade que o ensino de línguas deve explorar. Há, de fato, um grande perigo no ensino dos gêneros: esquecer que se trata de configurações dinâmicas e situadas, tratando os gêneros como se fossem estruturas fixas, atemporais e válidas para todas as sociedades.

Quanto à pesquisa, é claro que também existe o desafio de compreender que o “dado” nos textos e nos discursos é a diversidade e o caráter complexo e que, nesse sentido, não se pode apenas fazer ciência do que é regular e estável, mas também é preciso estudar as singularidades e as instabilidades – tal como já sublinhou Edgar Morin, há várias décadas,

⁴ Os trabalhos do grupo de pesquisa HISTEL (Historicidade dos Textos – Ensino de Línguas), grupo este coordenado pelos Professores Joaquim Dolz, Áurea Zaham e Valéria Gomes, o qual integram pesquisadores de várias universidades brasileiras e internacionais, procuram estabelecer esses estudos interdisciplinares no âmbito das tradições discursivas.

a propósito do “paradigma da complexidade”. Assim, uma perspectiva interessante para os/as pesquisadores/as é desenvolver estudos atualizados sobre os gêneros que circulam atualmente, descrevendo suas características sociodiscursivas e linguísticas reais e situadas. Também pode ser relevante e necessário realizar estudos comparativos ou de caráter histórico, como já discuti em alguns trabalhos, já que o olhar comparatista, por um lado, e a abordagem da dimensão histórica dos gêneros, por outro, trazem importantes contribuições à compreensão do caráter complexo e situado dos gêneros e, portanto, dos textos e dos discursos.

Ana Elisa Ribeiro - Como professores, vamos lidar com a instabilidade, a insuficiência e a frustração. É preciso conciliar / apaziguar isso. A profusão de textos que mencionei antes tem relação com mudança, transformação, semelhança, textos que herdaram características de outros, mas já não são aqueles; textos que não existiam antes, em especial quanto a seus modos de se materializar e circular; textos que mesclam oralidade e escrita organicamente, porque assim são constituídos, nem uma coisa, nem outra, mas também ambas. Vamos lidar com uma concepção de texto de base semiótica, abrindo fissuras na linguística tradicional; ou vamos sempre ser parciais, e assumir isto: ler e escrever parcialmente, evitar os modos semióticos que dominamos menos, ensinar só até certo ponto, hoje já quem do mínimo.

A perspectiva me parece interessante, se admitirmos que a complexidade dos textos hoje, leitura e produção, exige uma compreensão tanto mais abarcadora quanto mais contingente do que vamos ler e escrever. Levar o texto para a sala de aula, tão original quanto possível; desconstruí-lo em camadas, sem muito pudor, enfrentando o que não é linguístico, mas que, obviamente, também produz sentidos; escrever exercitando as regras, mas também a forma, os espaços possíveis, medindo a circulação e as possibilidades materiais: é quadrado? É retangular? Onde vai ser postado? Onde será lido? Vamos discutir o sequestro das cores pelos discursos de A ou B? E como isso produz sentidos, atrela discursos a grupos, afasta ou aproxima, nos enreda, participa de nossa vida em sociedade.

O que fazemos na sala de aula, alunos/as e professores/as, não deveria soar como uma espécie de intervalo, uma suspensão um tanto desconectada. Como pesquisadora, não acho que possa dizer algo muito diferente disso.

Primeiramente porque minha vida de investigadora anda *pari passu* com a de docente, inclusive no ensino médio; depois porque meus interesses de pesquisa passam justamente pela condição histórica, contingente e pulsante dos textos – leitura e produção – em nossa sociedade, em nosso tempo, especialmente considerando que as tecnologias são tanto esses recursos “maquímicos”, essas invenções mecânicas e “eletro-eletrônicas” que herdamos do século XX ou de alguns séculos para cá, quanto os protocolos ou os sofisticados expedientes que criamos ou aperfeiçoamos para propriamente escrever, para que os textos funcionem, atuem, tenham efeitos ou se pareçam com atitudes ou gatilhos. Como escrever isto ou aquilo? O que mobilizar? Que alinhavos fazer? Quanta sofisticação há, por exemplo, em aprender a modalizar? Ou a produzir um gênero discursivo capaz de induzir ou seduzir, comover ou demover? Nossa atividade de investigação vai aumentando suas exigências, assim como tudo ao redor.

Referências

BARROSO, R. S.; LUQUETTI, E. C. F.; FREITAS, E. da S.; TINOCO, V. A. O gênero digital Chat no aplicativo WhatsApp em contextos educativos de letramento digital. **Letramentos múltiplos, multimodalidades e multiletramentos** – os usos da linguagem na era digital. In: BARROSO, R. S.; FOFANO, C. S.; SILVA, S. M.; LUQUETTI, E. C. F. Tutóida, MA: Diálogos, 2021. p. 12-30.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

BRONCKART, J.-P. 2004. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l’interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico** 2, 2004, p. 113-123.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 185-199, 1994.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral** – Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF. Sciences Humaines, 2016.

GIERING, E.; PINTO, R. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 30-47, 2021, p. 30-47.

LIMA, R. B. de; RAMOS, F. S. F. A prática da leitura e da escrita e o gênero Vlog. In. SOUZA, E. M. P. de e TORRES, W. N. (org.). **Tecnologia e Educação**. Avanços e desafios. Curitiba: Editora Bagai. p. 162- 176.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. 2ª edição. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In. MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e Educação**. O trabalho do Professor em uma Nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 79-100.

MOREIRA, C.K.M.; FIORENTINI, L. G. I.; TEIXEIRA, G. A. A prática de letramento crítico: ferramentas teóricas e metodológicas para o trabalho com o gênero podcast em sala de aula. **Letramentos múltiplos, multimodalidades e multiletramentos_ os usos da linguagem na era digital**. BARROSO, R. S.; FOFANO, C. S.; SILVA, S. M.; LUGETTI, E. C. F. Tutóida, MA: Diálogos, 2021. p. 234-256.

PAVEAU, M.-A. Des discours et des liens. Hypertextualité, tecnodiscursivité, écrilecture. **Semen – Revue de sémio-linguistique de textes et discours**. Presses Univesitaires de l' Université de Fanche Comté. PUF, p. 23-48, 2016.

PAVEAU, M. -A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

PINTO, R. Discursos discriminatórios e suas manifestações multimodais: à prática de um letramento cidadão ativo. In. CARVALHO, J. R.; LEURQUIN, E. V. L.; AZEVEDO, I. C. M. de e CARNEIRO, M. F. (org.). **Agir de Linguagem na Escola e na Universidade**. São Luis: EDUFMA, 2021. p. 283-382.

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

ROJO, R. Letramentos. *In.* Rojo, R. e Moura, E. (ed.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019, p. 11-25.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, F. S. da. Ampliação Enunciativa de tuítes do Jornal ZH On-Line sobre a Covid-19. Uma abordagem tecnodiscursiva. 2022. **Dissertação (Programa de pós- Graduação em Linguística Aplicada)** – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2022.