

Organizadores

Sueli Cristina Marquesi • Lílian Maria Ghiuro Passarelli
Andréa Pisan Soares Aguiar • Maria das Graças Soares Rodrigues
Almudena Santaella Vallejo • Arcadio Sotto Díaz

EDUCAÇÃO, TEXTO E DISCURSO

interfaces na formação de professores



Pontes

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Obra publicada com apoio da CAPES – Programa PROAP.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M357e Marquesi, Sueli Cristina (org.) et al.
Educação, texto e discurso: interfaces na formação de professores /
Organizadores: Sueli Cristina Marquesi, Lílian Maria Ghiuro Passarelli,
Andréa Pisan Soares Aguiar, Maria das Graças Soares Rodrigues,
Almudena Santaella Vallejo e Arcadio Sotto Díaz;
Prefácio de Sandro Luis da Silva; Prólogo de Daniel Vela Valldecabres
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; gráfs.; tabs.; quadros; fotografias.

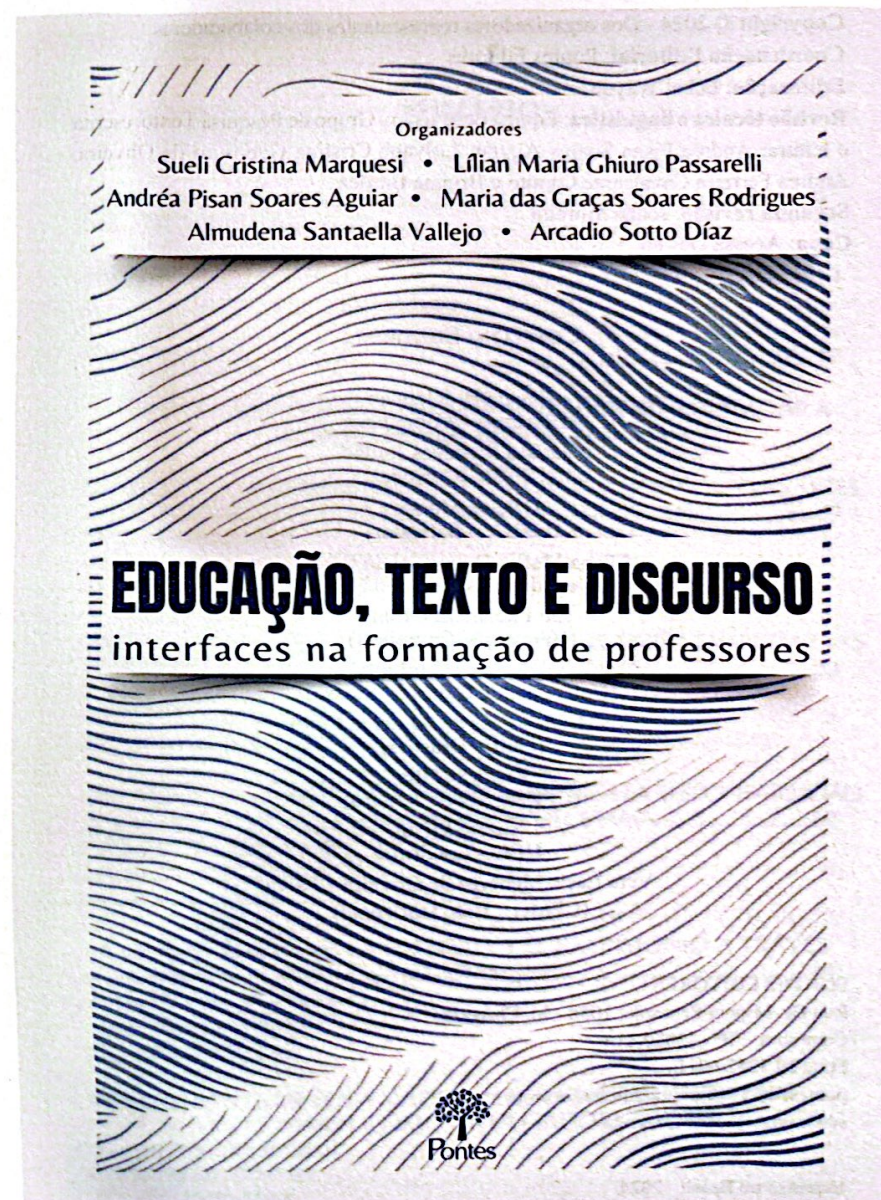
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0444-7.

1. Análise do Discurso. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Análise do discurso. 401.41
4. Linguística. 410



ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE E ENSINO	337
João Hilton Sayeg de Siqueira Luiz Antonio Ferreira Jarbas Vargas Nascimento	
GÊNEROS DIGITAIS: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	353
Isabel Roboredo Seara Isabel Muniz-Lima	
FUNÇÕES DO DESCRITIVO EM UM DISCURSO PARLAMENTAR DO ANTIRRACISMO: TEXTO, CRITÉRIOS ANALÍTICOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	369
Sueli Cristina Marquesi Andréa Pisan Soares Aguiar Lolyane Cristina Guerreiro de Oliveira	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	387
Dieli Vesaro Palma Aparecida Regina Borges Sellan Cassiano Butti	
ARGUMENTAÇÃO E QUADRO TÓPICO NA REDAÇÃO DO ENEM ...	403
Kleiane Bezerra de Sá Mônica Magalhães Cavalcante Mariza Angélica Paiva Brito	
ARGUMENTAÇÃO EM REDAÇÕES DO ENEM: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	417
Ananias Agostinho da Silva Evandro de Melo Catelão Rosalice Pinto	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	433

GÊNEROS DIGITAIS: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Isabel Roboredo Seara – UAb, CLUNL, DIGITHUM – LE@D
Isabel Muniz-Lima – UFAL

Introdução

Uma das maiores mutações nas sociedades contemporâneas diz respeito efetivamente às mudanças operadas nos hábitos de escrita e de leitura. Teclamos e escrevemos constantemente em interações digitais *on-line* curtas e oralizadas, lemos, superficialmente, títulos e frases sentenciosas, textos breves e fragmentários, pululando ao sabor das hiperligações sugeridas. Afigura-se essencial estar atento a essas metamorfoses e convocar para a sala de aula as realidades textuais da contemporaneidade para as questionar e analisar. Cientes dessa realidade, procedemos à apresentação de duas propostas pedagógicas sobre tecnôgeneros e ensino de Língua Portuguesa, a partir de articulações entre pressupostos da Análise do Discurso Digital (Paveau, 2021) e da Linguística Textual (Cavalcante *et al.*, 2022; Muniz-Lima, 2024).

Inicialmente, procedemos a uma breve apresentação teórica sobre o conceito de tecnôgeneros ou gêneros nativos digitais e resenhamos alguns trabalhos mais recentes que têm trazido contribuições para a articulação dessa noção com o ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, apresentamos

duas propostas de trabalho com tecnogêneros em sala de aula. A primeira delas tem como base uma experiência vivenciada em uma disciplina de último semestre do curso de licenciatura em Letras/Português, com foco primordial, portanto, na formação de professores. Complementarmente, na segunda contribuição, com um viés que congrega a reflexão discursivo-textual e a literária, e reconhecendo como Zavala (2006)¹ que a microficcão é a manifestação literária mais característica do século XXI, dada a proximidade à escrita hipertextual própria do mundo digital, escolhemos a microficcão na medida em que, justamente pela sua brevidade, possibilita o contato com manifestações de literatura e cultura, o que permite a realização de inúmeras atividades, quer de âmbito linguístico, quer literário, potenciando diferentes competências.

Gêneros nativos digitais e ensino: reflexões introdutórias

Antes de apresentar as nossas propostas para o ensino de tecnogêneros em sala de aula, precisamos esclarecer de que maneira assumimos esse termo. Em Paveau (2021, p. 328), lemos:

Definiremos o tecnogênero de discurso como um gênero de discurso dotado de uma dimensão compósita, derivada de uma coconstituição do linguageiro e do tecnológico. O tecnogênero pode derivar de um gênero pertencente ao repertório pré-digital, mas que os ambientes digitais nativos dotam de características específicas (como o comentário on-line), ou constituir um gênero digital nativo, portanto, novo (como a tuitatura ou o artigo de imprensa na forma de antologia de links ou de tuítes). O tecnogênero de discurso é, portanto, marcado por

¹ En síntesis, la minificción integra elementos de la narrativa tradicional, centrada en el pasado y la narrativa moderna, centrada en el futuro. En ese sentido, la minificción es una escritura del presente, es decir, el presente de la lectura (Zavala, 2006, p. 71).

ou derivado da dimensão tecnológica do discurso, o que implica um funcionamento e propriedades particulares.

Para a autora, o uso do termo tecnogênero imprime a ideia de hibridismo ou de imbricação entre tecnologia e linguagem. Estamos aqui tratando de modelos de texto relativamente estáveis, na esteira bakhtiniana, e que são criados na própria web 2.0, na qual exclusivamente circulam. Já existem diversos estudos que têm relacionado essa noção a questões de ensino.

Silva (2023), em sua investigação sobre tecnogêneros da esfera publicitária, reconhece a importância de que esses textos do ambiente *on-line* podem ter um papel significativo na sala de aula, preparando os alunos para serem escritores (Paveau, 2021) competentes em diferentes práticas comunicativas em contexto digital. Em Silva e Moraes (2023), por sua vez, as autoras propõem o uso de *threads* narrativas no ensino de Língua Portuguesa. A análise apresentada pelos pesquisadores demonstra o potencial desse tecnogênero para a elaboração de estratégias didáticas. Ainda, mencionamos o trabalho de Laurentino (2023), que investiga um conjunto de comentários de *webnotícias* sobre o tema da violência contra a mulher. A autora se concentra na observação da enunciação ampliada e observa como tecnogêneros contribuem para a apresentação de determinados posicionamentos sobre essa questão social. Com base nesse estudo, Laurentino propõe que esse tipo de análise pode colaborar no trabalho com temas transversais, estimulando debates importantes e enriquecendo as aulas de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de contribuir para a ampliação de reflexões e propostas que envolvam a observação de tecnogêneros no ensino de Língua Portuguesa, apresentamos, a seguir, algumas sugestões pedagógicas que podem ser aplicadas tanto na formação de profes-

sões dos cursos de Letras/Português quanto em aulas de leitura e produção textual no ensino fundamental e no ensino médio.

Aplicações na aula de Língua Portuguesa

Tecnogêneros e interação em contexto digital: proposta de atividade na formação de professores

Em Muniz-Lima (2024), a autora reconsidera a noção de interação, propondo uma abordagem pós-dualista (Paveau, 2021) para os estudos desse fenômeno na perspectiva da Linguística Textual e evidencia a necessidade de que a construção de sentidos seja observada a partir da observação dos textos nativos digitais em confluência com a configuração dos tecnogêneros e dos aspectos tecnológicos e linguageiros da própria interação, como os sistemas semióticos, o tipo de mídia e de suporte envolvidos e os níveis de interatividade.

É com base na reconsideração feita em Muniz-Lima (2024) que propomos esta primeira atividade. Esta proposta foi aplicada com professores em formação inicial, do curso de licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas, com o objetivo de fazer com que os futuros docentes refletissem sobre a colaboração de fatores tecnolinguageiros em relação à discussão social relativa à participação de mulheres no futebol em uma postagem da empresa de cerveja Heineken compartilhada no YouTube em 2 de maio de 2022².

Inicialmente, realizamos uma reflexão sobre o modo como os textos nativos digitais estavam agrupados (Cavalcante; Muniz-Lima, 2021) nessa postagem e analisamos como alguns dos tecnogêneros envolvidos nessa interação poderiam ajudar a compreender de modo mais aprofundado as trilhas de sentido sugeridas na postagem-iniciadora, qual seja, o vídeo publicitário

² A postagem iniciadora, a descrição e os comentários, em seu ambiente nativo, podem ser acessados neste link: https://www.youtube.com/watch?v=KAtn-LR2Z_M.

da Heineken. Partiu-se, portanto, de um diálogo entre pressupostos da Análise do Discurso Digital (Paveau, 2021) e da Linguística Textual (Cavalcante *et al.*, 2022) para, nessa articulação teórica, levar os professores em formação inicial a refletirem sobre a importância de realizar um trabalho com práticas de linguagem multissemióticas, multimidiáticas e que se valessem de diferentes formas de interagir (Brasil, 2018).

Nessa atividade, foram analisadas a postagem iniciadora, a legenda/descrição e os comentários que, até então, haviam sido realizados pelos interlocutores. Realizada na disciplina de Prática 4 – Tecnologia da Informação e da Comunicação no Ensino Fundamental e Médio, essa atividade ocorreu com estudantes do último semestre do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas. Seu objetivo foi levar os futuros professores a compreender a importância de observar elementos tecnológicos e linguageiros na construção de sentidos em interações digitais *on-line* e a adaptar a proposta, nas suas aulas de Língua Portuguesa na educação básica, para promover o mesmo tipo de reflexão entre discentes de ensino fundamental e médio.

Etapa 1 – Discussão sobre os conceitos³ de interação, texto, texto/tecnodiscurso, gêneros, tecnogêneros, suporte, mídia e referenciação⁴.

Etapa 2 – Análise da postagem realizada pela empresa Heineken. Pode-se distribuir material impresso com um QR Code que direcione para a postagem no YouTube⁵. É fundamental que os estu-

³ Na adaptação da atividade para o ensino fundamental e médio, sugerimos evitar o uso de nomenclatura técnica. Acreditamos que uma discussão em torno do que são textos nativos digitais e como eles se organizam em diferentes modos de interação digital seja suficiente para os propósitos sugeridos com essa atividade.

⁴ Para um suporte teórico que embase essa etapa, sugerimos a leitura de Cavalcante *et al.* (2022), Paveau (2021) e Muniz-Lima (2024).

⁵ Na adaptação da atividade para o contexto da educação básica, é fundamental selecionar uma postagem adequada à idade e ao perfil de cada turma. Vale mencionar que a própria BNCC (Brasil, 2018) recomenda o trabalho com celulares e outros suportes digitais. Para isso, é importante que o professor elabore um plano de aula em que contemple as etapas de modo claro e fundamentado.

dantes observem a postagem em seu contexto nativo, a partir de seus próprios *smartphones*. Quando isso não for possível, pode ser realizada uma análise em duplas, por exemplo.

Etapa 3 – Reflexão a partir das seguintes perguntas:

- Qual o principal objetivo da postagem e para qual público-alvo é destinada?
- Como o referente “futebol” é apresentado no vídeo? Como as imagens contribuem na apresentação desse referente?
- Quais as *hashtags* utilizadas pela empresa nessa postagem? Por que você acha que foram feitas essas escolhas?
- Quais as possibilidades que o interlocutor tem de se engajar efetivamente⁶ na construção de sentidos dessa postagem?
- Como o referente “futebol” é (re)construído nos comentários deixados pelos interlocutores?

Em consonância com as reflexões propostas no verbete *tecnogênero de discurso* (Paveau, 2021), essa atividade leva os discentes a “apelar aos dispositivos técnicos em suas análises” e a levar em consideração “a especificidade idiodigital dos *corpus* digitais” (p. 325), na medida em que fomenta uma discussão sobre a importância dos algoritmos e de outros recursos tecnológicos envolvidos na interação, como as ferramentas de curtidas, o espaço de comentários e as possibilidades de uso de *hashtags*, para citar alguns exemplos. Com base nessa atividade, é possível, ainda, discutir o aspecto compósito e multimidiático dos tecnogêneros dispostos na postagem da Heineken.

As respostas dadas pelos alunos às perguntas da Etapa 3 dessa atividade evidenciam a compreensão de que tanto aspectos tecnológicos quanto linguageiros contribuem para a reflexão promovida pela empresa de cerveja sobre questões de gênero no

⁶ Esse “engajamento efetivo” diz respeito à noção de interatividade: “uma ideia de participação efetiva através de gestos tecnolinguageiros, envolvendo necessariamente trocas dialogais e/ou algum tipo de interferência do interlocutor em relação ao conteúdo da interação, seja por meio de curtidas, comentários e reações, cliques na tela etc.” (Muniz-Lima, 2024, no prelo).

futebol. Destacamos que os discentes perceberam, por exemplo, que o uso das *hashtags* #UWCL, #UCL e #AprecieComModeração colaboravam para o engajamento do público-alvo na campanha promovida pela empresa, demonstrando adesão à ideia de que as mulheres, assim como os homens, têm direito de participar do futebol, seja como torcedoras, seja como jogadoras. Ainda, ressaltamos a importância do espaço dos comentários para a observação do processo de (re)construção referencial. Em um dos comentários, foram usados *emojis* que, nesse contexto, reconstróem o referente introduzido pela postagem iniciadora, revelando uma visão preconceituosa do interlocutor sobre a relação entre “futebol” (o referente em questão na atividade) e a participação de mulheres nessa modalidade esportiva. Nessa análise, é válido destacar a necessidade de se observar os referentes em rede (Cavalcante et al., 2022), de modo que se perceba a integração entre objetos de discurso na construção da coerência nos textos.

Micronarrativas e potencialidades de exploração linguístico-discursiva e literária na aula de Língua Portuguesa

A obra de arte inacabada ou mutilada, o esboço, o fragmento. Mais do que nunca isso nos fascina. Porque o que mais importa numa obra de arte é o que ela não diz. É o não dizer que hoje sobretudo se pode dizer. O fragmento ou o inacabado acentua a voz do imaginário, antes de ser a do perfeito silêncio. E o silêncio sem mais é hoje o nosso modo de fala. Ou seja, a forma única de a razão ter razão (Ferreira, 1992, p. 164, grifo nosso).

A micronarrativa digital é um gênero fruto da contemporaneidade. Narrativa condensada, em que se procura restringir um texto ao essencial e, desse modo, torná-lo mais pujante e eficaz. Afigura-se um exercício muito aliciante, porém tremendamente exigente para os autores e, por vezes, enigmático para os leitores.

Esse tecnogênero destaca-se pelo seu final surpreendente e pela constante necessidade de releitura para que se cumpram as expectativas do leitor. Há constantemente a revelação de algo que permaneceu oculto ou ambíguo, daí ser necessário, como afirma Lagmanovich, ter lugar uma epifania ou uma revelação. Habita um ambiente em que as práticas e as produções discursivas assentam na celeridade e na elevada interatividade. É uma das manifestações literárias do século XXI, dada a sua proximidade à escrita hipertextual própria do mundo da internet e das novas tecnologias:

El surgimiento [...] de los textos literarios que ahora llamamos **minificción** es el resultado de nuevas formas de lectura y escritura literaria, y es también el anuncio de nuevas formas de leer y reescribir el mundo, pues su creación coincide con el surgimiento de una nueva sensibilidad. El reconocimiento de estas formas de escritura requiere estrategias de interpretación más flexibles que las tradicionales, es decir, estrategias que estén abiertas a incorporar las contingencias de cada contexto de interpretación (Zavala, 2009, p. 124, grifo nosso).

O uso de idiomatismos, a precisão linguística, as indeterminações e omissões revelam a microficação como terreno fértil para a ambiguidade e a linguagem polissêmica (Regufe, 2016, p. 27).

Ao convocar as micronarrativas enquanto objeto de estudo e de análise na aula de Língua Portuguesa, podemos primeiramente recensar as características distintivas deste gênero que surge unicamente em ambiente digital. A leitura permitir-nos-á igualmente cotejar com outras formas discursivas e literárias que integram o cânone literário (nomeadamente contos, parábolas, epigramas, entre outros). Do ponto de vista linguístico-discursivo, esses textos permitem trabalhar noções importantes, desde as estratégias de fragmentação, de concisão, de textualização, de

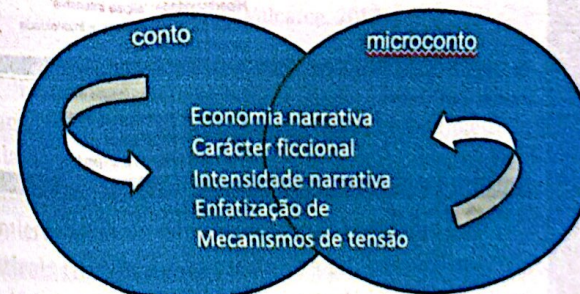
referenciação, permitindo, assim, desenvolver competências discursivo-pragmáticas.

Salientamos as seguintes características composicionais e discursivas, subscrevendo a reflexão encetada por Lagmanovich, que advoga que são textos caracterizados pela sua brevidade ou pela concisão na escrita; que se caracterizam pela sua condição ficcional, tendo como condição primeira a narratividade (Lagmanovich, 2006, p. 85-86). Escrever histórias muito breves requer elevada competência literária do autor, constituindo um verdadeiro exercício intelectual para os conhecedores da linguagem: “Escribir un minicuento no es signo de pobreza del lenguaje, sino por el contrario una demostración de su dominio” (Rojo, 2009, p. 52).

Filiação genológica: herança do conto, gênero híbrido, natureza autónoma? Contiguidade de gêneros textuais e discursivos: forma evolutiva do conto?

Ao propor a reflexão sobre a filiação genológica, passamos em revista as características textuais do gênero conto que cotejamos, colocando em destaque, as similitudes que mostramos na Figura 1.

Figura 1 – Contiguidade de gêneros



Fonte: elaborado pelas autoras.

La brevedad extensional, sintetización *expressiva* y economía narrativa, la condensación de *todos los elementos* de la historia narrada, la atención *sinécdoquica* a lo parcial antes que a lo total, la *enfaticación* de los mecanismos de tensión e intensidad narrativa, la acentuación de la capacidad de evocación y *sugerencia* [...], son caracteres compartidos por el cuento y el microrrelato, pero que aparecen particularmente potenciados en este último (Galatrava *apud* Cabral, 2013, p. 165).

Embora muitos teorizadores estabeleçam perspectivas comparativas, outros gêneros textuais breves (aforismos, parábolas, máximas e enunciados sentenciosos) (vide Lagmanovich, 2006, p. 28-29; Zavala, 2004, p. 290), consideramos que, embora coincidam na vocação para a brevidade, há uma ausência de ficcionalidade, razão por que serão abordadas em outros estudos comparativos. Num quadro-síntese (Quadro 1), recenseamos algumas das especificidades das microrrelatos.

Quadro 1 – Especificidades das microrrelatos

Especificidades discursivas	Narratividade: caráter protéico
	Hiperbrevidade: 'elipse intencional'
	Concisão, condensação e intensidade narrativa e expressiva
Especificidades formais	Ausência de complexidade estrutural
	Tempo: uso recorrente da elipse
	Importância do paratexto: título
	Final surpreendente e enigmático
Especificidades temáticas	Intertextualidade
	Metaficção
	Ironia, paródia, humor
Especificidades pragmáticas	Intenção crítica
	Impacto sobre o leitor
	Exigência de um leitor ativo e participante

Fonte: adaptado de Cogollo (2013).

Pressupostos para a concepção da sequência didática

A eleição da microrrelato na aula de Língua Portuguesa justifica-se porque

- contribui para o desenvolvimento das competências literárias, pragmático-linguísticas;
- promove o gosto pela leitura em geral e pela reflexão metalinguística, em particular;
- permite treinar uma panóplia de aspectos gramaticais, textuais, literários;
- oferece possibilidades pedagógicas interessantes, variadas e autênticas.

As microrrelatos estimulam e renovam o interesse por aquilo que, essencialmente, continua sendo a *arte verbal por excelência*:

Su brevedad y concisión facilitan la comprensión textual por parte del alumno, y hacen que este mantenga su interés hasta el final. También invitan a una segunda lectura, que les permitirá apreciar matices que quizás fueron pasados por alto en una lectura anterior (Valcarce, 2012, p. 4).

Elencamos seguidamente alguns pressupostos que confirmam a importância da microrrelato como objeto de estudo na aula de língua, pois são múltiplos os domínios que podem ser trabalhados. Desde logo, no âmbito da competência gramatical, a microrrelato permite, por um lado, promover a competência lexical: trabalhar as classes de palavras, introduzir novo vocabulário, consolidar o léxico já estudado ou realizar exercícios de *sinonímia* e *antonímia*; aprofundar as questões de *polissemia*; por *outro*, trabalhar noções de morfologia, de semântica e de sintaxe; *identificar* e utilizar marcadores discursivos e textuais ou traba-

lhar os diferentes tempos verbais, entre outras possibilidades. Se ampliarmos para o âmbito discursivo, pode trabalhar-se a coesão e a coerência textuais a partir da análise da precisão linguística, das indeterminações e omissões, da ambiguidade e da linguagem polissêmica.

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência de escrita, a micronarrativa permite justamente despoletar, através de exercícios de criatividade, similares aos que são analisados, treinar a síntese, a concisão, interiorizar e praticar o *despojamento verbal* ou, em vez disso, ampliar a narrativa.

Exploração didática na aula de Língua Portuguesa: análise de alguns exemplos

Apresentam-se, a seguir, duas micronarrativas, sendo elencados alguns dos aspectos que podem ser abordados em aulas de Língua Portuguesa:

O dinossauro
Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí (Monterroso, 2005, p. 90)

Estamos perante uma micronarrativa, com um título e texto unifrásico que, na versão original, espanhola, tem apenas 43 letras. Constatamos a presença de dois verbos, um que expressa uma ação no passado (*despertó*) e outro uma ação continuada (*estaba*), permitindo que a dimensão temporal esteja corretamente estruturada e a sucessão garantida.

Os advérbios *todavía* e *allí* escondem importantes aspectos de significação, sem que se perceba o que assinalam. O dinossauro é mencionado duas vezes, no título e no texto, o que acentua a sua importância numa narrativa hiperconcisa.

Antecipa-se, em sala de aula, a pergunta: *Mas afinal, quem despertou?*, instaurando-se o debate sobre a ambiguidade. A ausência do pronome aumenta a ambiguidade, pelo que um dos exercícios didáticos propostos pode ser manipular para perceber como se modifica a narrativa.

A sucessão dos acontecimentos, o caráter mágico do narrado e a ambiguidade são, em suma, características suficientes para definir essa estrutura como uma micronarrativa contemporânea.

Atentemos em outra micronarrativa:

Caiu da escada e foi para o andar de cima (Adrienne Myrtes, 2004)

Essa micronarrativa, de uma brevidade impressionante, sem título, evidencia um narrador heterodiegético, permitindo assim trabalhar em sala de aula os tipos de narrador e os sinais da sua identificação. Estamos perante duas ações principais: cair e morrer, com duas ações que são relatadas e em que está omissa a nomeação do sujeito. O tempo e o espaço surgem condensados. A leitura permitirá ainda aprofundar competências sobre figuras retóricas, a partir do eufemismo que foi escolhido e que é usado como recurso de atenuação.

Considerações finais

O objetivo da primeira proposta de atividade foi o de levar os professores em formação inicial a constatarem a importância de se observar os tecnógenos em agrupamentos e de se perceber de que maneira é promovido um engajamento efetivo, através de recursos, como o espaço de comentários, as curtidas, o uso de *hashtags* e a própria multissemiose desses textos. A análise realizada pelos *discentes da disciplina de Prática 4 – Tecnologia da Informação e da Comunicação no ensino fundamental e médio*, da Universidade

Federal de Alagoas, levou-os, ainda, ao entendimento de que o espaço de comentários e as tecnopalavras são valiosos recursos tecnolinguageiros na (re)construção de referentes. Com essa atividade, buscou-se engajar docentes em formação inicial em atividades que pudessem ser aplicadas também, com as devidas adaptações, a aulas de leitura e produção de textos na educação básica com o objetivo de explorar pedagogicamente a literacia digital.

A segunda proposta de atividade pretendeu mostrar o valor da microficação, como modalidade textual breve, que corresponde ao círculo de interesse dos alunos, relevando que alia a brevidade enunciativa e o suporte digital em que circula. Da aplicação didática, conclui-se que a leitura e análise das micronarrativas constitui um exercício estimulante, que assegura a concentração e a participação ativa dos aprendentes, permitindo abordar conteúdos linguístico-discursivos e literários e, sobretudo, permitindo desenvolver a competência escrita, quer ao nível da redução, quer ao nível da ampliação textual, comprovando, assim, a sua riqueza: “O que atrai na microficação é a sua extrema aptidão para a promiscuidade. A microficação não é um género literário, é a riqueza da impossibilidade de o ser. Confunde os géneros e deixa-nos (bem) perdidos no caminho para qualquer definição” (Costa, 2010).

Conscientes de algum conservadorismo nas aulas de Língua Portuguesa e comprovando a exígua presença de materiais autênticos do universo digital, considera-se urgente a atualização docente e a consequente inclusão em sala de aula de textos digitais nativos, na medida em que integram o cotidiano dos alunos, motivando-os para o desenvolvimento de um pensamento crítico, desafiando-os a pensar nos usos distintos e nas dinâmicas de intertextualidade e de interculturalidade, sem perder de vista uma das competências gerais da BNCC que menciona a importância de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas” (Brasil, 2018, p. 7).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.
- CABRAL, Mônica Serpa. O estudo do conto em Portugal: do século XVI à atualidade. *Máthesis*, n. 22, p. 159-177, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; MUNIZ-LIMA, Isabel. A construção referencial em compositos de géneros na mídia Facebook. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2328, p. 1-21, set./dez. 2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32328. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2328>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- COGOLLO, Luis Carlos. **El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literária**. 2012. (Máster de aprendizaje y enseñanza del español en contextos multilingües e Internacionales) – Stockholms Universitet, Suécia, 2012. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:540087/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.
- COSTA, Rui. **A microficação, um género bastardo**. 2010. Disponível em: <https://luis-ene.blogspot.com/p/microficcao-em-portugal-um-genero.html>. Acesso em: 6 mar. 2024.
- FERREIRA, Vergílio. **Pensar**. Lisboa: Bertrand, 1992.
- LAGMANOVICH, David. **El microrrelato: teoría e historia**. Palencia: Menoscuarto, 2006.
- LAURENTINO, Livia Mayara Santos. **A construção de referentes e a ampliação enunciativa em webnotícias no Instagram**: discussão sobre a violência contra a mulher no Brasil e reflexões para o ensino de língua portuguesa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Letras Português – Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- MONTERROSO, Augusto. El dinosaurio e outros. In: LAGMANOVICH, David (org.). **La otra mirada: antología del microrrelato hispánico**. Valencia: Menoscuarto, 2005.
- MUNIZ-LIMA, Isabel. **Linguística Textual e interação digital**. Campinas: Pontes Editores, 2024. No prelo.

MYRTEES, Adrienne. Sem Título. In: FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

REGUFE, Vanessa Isabel Ferreira. **O contributo da microficação para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas**: o uso do microconto na aula de PLE. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2016.

ROJO, Violeta. **Breve manual (ampliado) para reconhecer minicuentos**. Venezuela: Editorial Equinoccio, 2009.

SILVA, Yasmim Cavalcante de Lima. **Tendências contemporâneas de publicidade no ambiente digital**: peculiaridades do gênero publipost e o ensino da constelação de gêneros publicitários. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Artes e Comunicação, Letras Português – Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Mayra Claudia Estevão da; MORAES, Andréa Silva. **“Segue o fio”**: as produções de *threads* narrativas no ensino de Língua Portuguesa. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/53049/1/TCC-%20Mayra%20Claudia%20Estevao%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

VALCARCE, María Gracia Fernández-Cuesta. **El microrelato: origen, características y evolución**. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas em L1. Máster (Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) – Universidade de Málaga, Espanha, 2012. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e095dd92-c092-4d9e-b44d-b8d6470140d6/2013-bv-14-21gracia-f-pdf.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ZAVALA, Lauro. Para estudiar las series de narrativa breve. **Revista Enunciación**, v. 14, n. 1, p. 122-133, enero/jun. 2009.

ZAVALA, Lauro. **La minificación bajo el microscopio**. México: Textos de Difusión Cultural – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2006.