

O YOUTUBE COMO RECURSO TECNOLÓGICO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Kátia Maria Capucci Fabri*
Henrique Campos Freitas**

RESUMO: Este estudo pretende apresentar a importância do uso de recursos tecnológicos na aula de Língua Portuguesa, desenvolvendo o trabalho com texto narrativo, por meio de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, veiculadas pelo *Youtube*. Para essa pesquisa, optou-se por desenvolver atividades com o tipo narrativo de texto, entendendo-o como aquele texto que objetiva contar, dizer os fatos, os acontecimentos e, especificamente, por meio de um vídeo de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, gerando, assim, uma atividade híbrida. A teoria basilar desta pesquisa é a Análise do Discurso de vertente francesa, que aponta para uma leitura para além dos signos, levando em consideração o contexto histórico, social, cultural tanto do produtor do texto quanto do leitor. Os autores Orlandi (2005), Travaglia (1990) e Leffa (2012) são base para este estudo. A pesquisa é de natureza qualitativa, com um *corpus* composto por vídeo da Turma da Mônica. Ela foi desenvolvida com alunos do 7º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Uberaba/MG. Como resultados preliminares, observa-se o interesse dos participantes pelas aulas e o progresso na produção oral, ao recontar as histórias e, também, da escrita ao elaborar textos narrativos. Portanto, reconhece-se que a utilização da tecnologia em sala de aula é capaz de promover de forma interativa, criativa e dinâmica a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Texto narrativo. Competência comunicativa.

ABSTRACT: This study intends to present the importance of the use of technological resources in the Portuguese classes, developing work with narrative text, through comics of Turma da Mônica, in Youtube. For this research, we decided to develop activities with the narrative type of text, understanding it as this type of text that tells the facts, the events and, specifically, with videos of comics from Turma da Mônica generating a hybrid activity. The basic theory of this research is the Discourse Analysis of the French line which points to a reading beyond the signs, taking into account the historical, social and cultural context of both the text producer and the reader. The researchers Orlandi (2005), Travaglia (1990) and Leffa (2012) are the basis for this study. The research has qualitative nature, with a corpus composed of videos from Turma da Mônica, developed with 7th elementary students, in a public school in Uberaba-MG. Preliminary results show the participants' interest in the classes and the progress in oral production, in retelling the stories and also in writing when preparing narrative texts. Therefore, it is recognized that the use of technology in the classroom is able to promote interactively, creatively and dynamically in order to develop students' communicative competence.

KEYWORDS: Technology, Narrative Text. Communicative competence.

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente na Universidade de Uberaba (UNIUBE) – katia.fabri@uniube.br

** Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente na Universidade de Uberaba (UNIUBE) – henrique.freitas@uniube.br

1. Considerações iniciais

A partir do objetivo principal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula que, conforme Travaglia (1997, p. 17), é o “desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (falante, ouvinte/escritor, leitor)”, pretende-se, neste trabalho, apresentar e discutir uma das práticas de linguagem utilizadas na aula de Língua Portuguesa, tendo em vista o objetivo assinalado pelo estudioso. Isso significa dizer que o falante/ouvinte e escritor/leitor deverão estar habilitados a empregar os recursos que a língua oferece nas mais diferentes situações comunicativas.

Ainda são objetivos deste trabalho verificar como ocorre a relação do ensino e da aprendizagem de língua materna, por meio de tecnologias; observar a maneira como um grupo de alunos desenvolve uma produção narrativa, na modalidade oral da língua, a partir do contato com o vídeo e, ainda, analisar a postura desses alunos envolvidos no processo dialógico com a leitura.

A base teórica deste estudo pauta-se na teoria da Análise do Discurso de linha francesa, no que se refere à leitura, como produção de sentido, na teoria da Linguística Textual, em relação ao tipo de texto e, também, na Linguística Aplicada na abordagem sobre ensino de línguas e as questões da identidade.

Outro aspecto apresentado é a utilização da tecnologia como recurso para o desenvolvimento da atividade na aula de Língua Portuguesa. Desse modo, buscaremos suporte nos estudos que apontam a tecnologia como ferramenta eficaz para o ensino e aprendizagem da língua, levando em consideração o ensino híbrido. Para verificar a eficácia no uso da tecnologia e o diálogo com as teorias basilares propostas, aplicamos, em uma turma do sétimo ano, de uma escola pública, uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, retirada do canal *Youtube*, chamada “A revolta dos carecas”¹.

Esta proposta está em andamento, sendo aplicada nos meses de outubro e novembro, em duas aulas semanais de Língua Portuguesa. Nas primeiras aulas, os alunos assistiram ao filme e em seguida houve uma retomada oral da história e um debate sobre o tema. Na semana seguinte, em círculo com os alunos, o professor foi mediando as leituras e observando os efeitos de sentidos expressados pelos alunos. As próximas etapas acontecerão a partir da proposta da elaboração de um texto narrativo, na história vista e discutida, pela turma. Para finalizar a atividade, em grupos, os alunos lerão as produções feitas para os colegas e farão, a partir das suas histórias, curtos vídeos, que serão também disponibilizados no *Youtube* e apresentados em reunião de pais, no final do ano, utilizando imagens da internet e outros textos como forma de recontar o que foi debatido.

Como a história em quadrinhos é um texto verbo-visual, ou seja, composto de signos linguísticos e imagens, recorreremos à Pêcheux (1995) reflexões acerca de análises em textos com imagens, até porque o autor, de forma visionária, levou em consideração a imagem como uma questão importante a ser estudada. Nesse sentido, o autor afirma que

a questão da imagem encontra assim a Análise do Discurso por um outro viés: não é mais a linguagem legível na transparência porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória perdeu o trajeto da leitura (ela perdeu assim o trajeto que jamais deteve em suas inscrições) (PÊCHEUX, 1995, p. 55 apud MAGALHÃES, 2006, p. 43).

¹ O vídeo da história, com o título “A revolta dos carecas”, da Turma da Mônica, encontra-se no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=JR4V2KUVHxI>

Partindo desse pressuposto, concepções de texto e de discurso também são fundamentais para este estudo. Por isso, buscamos em Orlandi (1987, p. 157) o sentido de texto como ato de linguagem que “instaura uma forma de interação” e, ainda, o conceito de discurso, considerando a linguagem na relação dialógica, a partir de suas condições de produção. Tudo o que se diz é constitutivo de significados estabelecidos pelos interlocutores e também pelo contexto. Nesse ponto, desloca-se a perspectiva de língua como conjunto de signos, compreendendo o significante e o significado e amplia a visão, ao conceber o discurso como um lugar social e a linguagem como trabalho. Dessa forma, a linguagem é social e ação. (ORLANDI, 1987).

Ainda trazemos a concepção de leitura, a partir de Geraldi (2000), afirmando que o leitor, ao receber o trabalho de produção do texto, “nele se realiza, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história” (GERALDI, 2000, p. 160). Assim, há produção e não reconhecimento de sentidos, pois são leituras carregadas de outras leituras, compondo uma nova ou ressignificando uma outra.

Também, cabem neste estudo reflexões sobre identidade. Nas análises preliminares, vamos observar que um personagem da narrativa revela um desejo desconhecido do seu grupo de pertencimento. Essa revelação coloca em jogo uma disposição íntima, até então não dividida com os pares, que é a de possuir uma outra aparência, que o fizesse mais feliz.

Finalmente, trazemos a questão da tipologia textual, amparada no trabalho de Travaglia (1997). Para o desenvolvimento desse estudo optamos pelo tipo narrativo, seguindo a proposta dos PCNs, que apontam a importância do trabalho com a narração nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

A natureza deste estudo é de base qualitativa, no nível descritivo-analítico. De acordo com Tesch (apud Dalfovo et al 1990), podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. Dentro de tal conceito, os dados qualitativos incluem também informações não expressas em palavras, tais como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, vídeo tapes e até mesmo trilhas sonoras etc.

2. Fundamentação teórica

A seguir apresentamos o desenvolvimento deste estudo, iniciando pelo aprofundamento das questões que envolvem a leitura.

2.1 Concepção de leitura

Além de Orlandi e Geraldi, como apontamos na introdução, buscamos, também, em Martins (1994), fundamentos para esta pesquisa, no que se refere à leitura. Segunda essa autora, a posição do professor no desenvolvimento da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, é mais que ensinar a ler, já que ele deve proporcionar condições para que seu aluno construa com autonomia o processo de leitura.

Para isso, não basta ler os signos, é preciso ir além, ultrapassando a decodificação e alcançando os sentidos do texto, que conduzem o leitor à transformação do material lido a partir de suas experiências leitoras, como afirma Martins (1994):

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações econômicas. Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso, à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994, p. 22).

Ainda, conforme Orlandi (1987), corroborando a posição de Martins (1994), a leitura é produzida, sendo um momento crítico da tessitura do texto e privilegiado da interação verbal em que os interlocutores desencadeiam o processo de significação, ou seja, é a instauração do espaço de discursividade, sendo constituídas as condições de produção do processo de leitura.

Assim, toda leitura tem sua história, tem seu lugar. Orlandi diz também que “as leituras já feitas configuram [...] a compreensão do texto de um dado leitor, o que coloca também, para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção” (ORLANDI, 2000, p.43).

Refletindo acerca do que a autora afirma, podemos dizer que se a leitura é produzida, os sentidos nem sempre são fixos ou imanentes, conforme observamos nos dicionários. Eles dependem dos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Como nosso objeto de análise é a relação interativa entre os alunos do sétimo ano e uma história em quadrinho em vídeo, apresentamos uma breve passagem sobre o texto narrativo e, também, a respeito das histórias em quadrinhos, tratadas na sequência como HQs.

2.2 Os recursos tecnológicos e o uso das HQs, como texto narrativo, na aula de Língua Portuguesa

As histórias em quadrinhos são narrações que, muitas vezes, fazem uma conexão com o cotidiano das crianças e adolescentes. São histórias que abordam diferentes temas, normalmente, envolvendo os personagens em aventuras engraçadas.

Assim a narração é um tipo de texto, conforme Travaglia (2007), em que o enunciador se coloca na perspectiva do fazer/acontecer, inserido no tempo, e a forma como o interlocutor deve agir é o de assistente, sendo o objetivo do texto narrativo o de contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos esses como os episódios, a ação em sua ocorrência, e, ainda, o interlocutor, o leitor será um o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s).

Justificamos a utilização do texto narrativo também a partir das ideias de Fiorin e Savioli (2007) ao caracterizarem essa tipologia por mudanças progressivas de estado, em que os personagens e situações estão inseridos em determinado tempo e espaço. Essa temporalidade é muito importante, pois ela organiza a relação de anterioridade e posterioridade em que ocorrem os fatos, com clímax e desfecho.

Com relação às HQs, as consideramos como recursos que podem estimular a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, por meio impresso, em vídeos ou em filmes, como as histórias de Maurício de Souza². Sabe-se que por um muito tempo, o uso das HQs, ou gibis, nas escolas foi impedida pela comunidade escolar e pelos pais, por preconceito.

² Maurício de Souza (1935) é um cartunista e empresário brasileiro que criou a “Turma da Mônica” e vários outros personagens de história em quadrinhos. É o mais famoso e premiado autor brasileiro de

Entretanto, com a entrada da televisão em muitos lares brasileiros, muitos desenhos animados começaram a fazer parte da rotina das crianças, e esse fato permitiu a leitura de HQs que, com o tempo muitas histórias foram transformadas em filmes. Atualmente, temos à disposição pelo canal do *Youtube* inúmeros vídeos com personagens advindos das HQs, dentre eles as histórias da “turma da Mônica”, de Maurício de Souza.

Conforme Ramos (2009), hoje há uma relação harmoniosa entre as histórias em quadrinhos e a educação. Há inclusive um estímulo governamental para que isso ocorra. Esse autor afirma também que os recursos dos quadrinhos são constituídos por narrativas, com ações que se apresentam em um determinado tempo e, ainda, há o decorrer do tempo entre o quadrinho anterior e o posterior. Há personagens que dialogam com outros textos e, também, emprega-se, com frequência aspectos da oralidade.

O autor também realça a importância dos aspectos sociointeracionais de cada texto. É preciso observar quem é o produtor da obra, qual a sua intenção, qual a expectativa do leitor e, hoje, podemos acrescentar de que forma o leitor interage com o texto, por meio impresso, no seu celular, no *notebook* etc.

Xavier (2018) afirma que nas HQs a associação do signo verbal com o signo não verbal é trabalhada com muita intensidade:

As histórias em quadrinhos são textos em que a relação palavra-imagem – a verbovisualidade – é explorada ao máximo. Além disso, são um meio de comunicação em massa e têm grande circulação popular no mundo inteiro. Quando a tecnologia digital ainda não fazia parte do cotidiano do ser humano, várias gerações cresceram lendo gibis. Heróis da DC Comics, Marvel e, notadamente no Brasil, as simpáticas personagens da Turma da Mônica encantavam e envolviam a imaginação de jovens e crianças que, muitas vezes, até mesmo aprendiam a ler neste tipo de material. Era uma leitura despreocupada, que dava prazer e trazia momentos de fruição. (XAVIER, 2017, p. 2).

Diante disso, observamos que esse gênero textual tem sido muito aplicado em salas de aulas e com resultados positivos, pois é um gênero que aproxima o aluno da leitura. Nessa instância, Bakhtin afirma que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, há uma diversidade nesse uso e conseqüentemente uma variedade de gêneros conforme as situações comunicativas (BAKHTIN, 1997).

Hoje, com as tecnologias, há uma nova maneira diferente de ler as histórias em quadrinhos como, por exemplo, pelo *youtube*, que é uma plataforma de entretenimento, de informação e que está crescendo muito no universo da educação. Pode ser considerada uma forma flexível e democrática para o processo de aprendizagem.

Por essa plataforma, é possível assistir a diferentes histórias em casa, no trabalho, no transporte público, na escola. Esse recurso provoca uma interação dinâmica, criativa, possibilitando, por parte do aluno, a produção de inferências, o diálogo com outros textos, a interação entre pares, o que pode significar um movimento que provoca, estimula, transforma, a partir do texto lido, visto, assistido.

Almeida et al (2016) afirmam que o *youtube*, como ferramenta da mídia digital, está cada vez mais presente no cotidiano familiar, social e principalmente escolar. Essa ferramenta, se usada como fomento para o progresso da leitura, modifica os paradigmas educacionais, que ainda, em vários ambientes, há a predominância do material impresso.

Partindo desse pressuposto, é oportuno destacar que, os recursos tecnológicos vêm ganhando espaço no contexto educacional. Nesse sentido, nas palavras de Moran (2015, p. 19),

as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio.

De acordo com o autor, é necessário que haja a expansão das possibilidades de uma participação mais colaborativa e efetiva dos membros que constituem o espaço escolar porque os recursos tecnológicos auxiliam na compreensão de conteúdos vivenciados diariamente nos componentes curriculares e difundem projetos e atividades que complementam a formação escolar.

Então, é possível afirmar que os contextos que permeiam o ensino estão cada vez mais híbrido, pois, conforme afirmam Bacich e Moran (2015),

A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo” (BACICH; MORAN, p. 45, 2015).

Nesse viés, Leffa (2012) sinaliza que o ensino de línguas vem passando por dois grandes problemas, sendo um deles a questão metodológica utilizada pelos professores de línguas. Para ele, é necessário observar

como a língua e seu ensino são questões imbricadas, evoluindo conceitualmente do modernismo ao pós-modernismo e seguindo por caminhos semelhantes, com uma ênfase inicial na construção de um mundo objetivo e linear, facilmente previsível, para um mundo extremamente complexo e imprevisível nas suas relações de causa e efeito (LEFFA, 2012, p. 21).

Assim, de acordo com o estudioso, é necessário abandonar uma visão sistêmica da língua, somente com base no léxico e na sintaxe, para adotarmos uma visão discursiva, funcionalista que se baseia no uso, a ação que o locutor irá buscar desenvolver no seu auditório, aplicando seus conhecimentos linguísticos e, ainda, influenciando o sujeito a partir de “uma perspectiva ideológica em que o sujeito acaba sendo constituído pela língua que supõe controlar” (LEFFA, 2012, p. 21).

Nessa perspectiva, apresentaremos, na próxima seção, a análise da atividade aplicada com a utilização do vídeo “A revolta dos carecas”.

2.3 A Revolta dos Carecas, de Maurício de Souza: uma prática de leitura em uma sala do sétimo ano do ensino fundamental, em uma escola pública.

Observamos que a história contém os elementos específicos de um texto narrativo, como personagens, lugar, tempo, enredo, conflito. Na história, que é apresentada em forma de

um curto filme, na plataforma do *Youtube*, A revolta dos carecas³ é narrada por meio de diálogos dos personagens, inserida em um tempo como, por exemplo, tudo ocorreu em um período, durante um dia de sol.

Outro aspecto que apontamos, conforme Travaglia (2007), diz respeito ao objetivo do enunciador/produtor/ da narração que é o de contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos como episódios e, ainda, o interlocutor, o leitor será o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s), como apresentamos a seguir.

Após um dia ensolarado, Cebolinha e Cascão foram até à casa de Xaveco interessados em ver a irmã dele, chamada Xabéu. Chegaram gritando e foram repreendidos por Xaveco, com a justificativa de que aquele ambiente era familiar e que se os dois tinham um plano para derrotar Mônica, fazer Magali perder o apetite e obrigar Cascão tomar banho, ele não iria participar.

Entretanto, o plano de Cebolinha e Cascão dizia respeito aos personagens secundários da história, que passariam a personagens principais. Xaveco, irritado, quis saber o motivo desse plano e Cebolinha, com feição apaixonada, pediu que chamasse a Xabéu.

De repente, Xaveco e Xabéu apareceram correndo desesperadamente e Cebolinha e Cascão saíram para a rua e viram que os personagens da história estavam carecas. Na correria, apareceu uma mulher de cabelos longos, assumindo o caso. Ela era dona de um aparelho que arrancava os cabelos das personagens e os transformavam em perucas para vender. Somente Cebolinha não teve seus 5 fios arrancados.

Neste momento, a máquina apresentou um problema, ao tentar remover o cabelo de Cascão, que é enroladinho. Também a comerciante perdeu seus longos cabelos e furiosa fugiu, deixando a caixa com as perucas.

Imediatamente, os meninos pegaram seus cabelos na caixa e saíram felizes. De súbito, surge Cebolinha com uma peruca em um tom castanho claro, com cabelos mais longos, causando surpresa para a turma.

Questionado, ele disse: - “Essa cabeleira combina muito mais com o meu estilo.”

Como já foi apontado, durante o período de aplicação da proposta, com duas aulas semanais, o professor desenvolveu a prática, sempre a partir da leitura na perspectiva discursiva. Um aspecto importante discutido diz respeito à identidade.

De acordo com Freitas (2018, p. 46-47), entender questões de identidade e diferença, na aula de Língua Portuguesa, auxilia o docente a compreender melhor quem é seu aluno, bem como essas questões vão constituindo-o, desenvolvendo-o e transformando-o por meio da maturidade linguística, biológica, material e social desses sujeitos.

Ainda, refletir esses conceitos auxilia na constituição da cultura linguística e de suas transformações, influenciadas pelo professor, pela escola e pelos grupos sociais em que esse falante está inserido, pois ele é atravessado por discursos, culturas e vivências etc. até constituir sua identidade primária.

Em primeira instância, após ouvirem a história, foi solicitado aos alunos que escrevessem suas impressões sobre os personagens e como cada um percebeu, linguisticamente, as relações que se estabeleceram na história. Vejamos no trecho do relato de um dos alunos.

(01) “Eu não gostaria de que tirassem o meu cabelo por causa de outro porque isso deixam as pessoas mais tristes e, de certa forma, sem se reconhecerem”⁴.

³ A história da revolta dos carecas, de Maurício de Souza, tem como personagens da Turma da Mônica: Cebolinha, Cascão, Magali, Mônica, Xaveco e Xabéu (irmã de Xaveco) e a comerciante de perucas.

⁴ As adequações textuais foram feitas pelos autores em todos os excertos.

Evidencia-se, nesse contexto, como aponta Coracini (2003), que a visão de identidade está associada a algo que se constrói a partir de certas características que tornamos comuns em relação ao outro por meio do discurso, reforçando a noção de homem como ser que tem capacidades e sentimentos estáveis na sua própria identidade, ou seja, sujeitos autônomo.

Ainda, corroborando com Martins, ao afirmar que não basta ler os signos, é necessário ultrapassá-los, isto é, ir além da decodificação e alcançar os sentidos que dialogam com o cotidiano dos leitores, conduzindo-os à transformação do material lido a partir de suas experiências leitoras.

Outro aspecto que o professor trabalhou foi referente aos possíveis efeitos de sentidos que a leitura produziu, por exemplo, discutiu-se o significado da fala de Xaveco, quando Cascão e Cebolinha aproximaram-se da janela da casa dele, gritando:

-XAVECO!

Xaveco aproxima-se da janela e diz:

-Ei, que barulho é esse, hein? Aqui é um ambiente familiar.

Após um debate, os alunos concluíram que a forma como os amigos Cebolinha e Cascão chegaram, chamando por Xaveco, não era adequada ao ambiente da casa dele, pois nem os pais nem a vizinhança estavam acostumados com gritaria, com tumulto. Isso significa dizer que ambiente familiar deve ser calmo, tranquilo.

Esse fato é comprovado pela fala de uma aluna:

(02) “Isso não é jeito de chamar as pessoas. Lá em casa as pessoas tocam companhia. É falta de educação chegar gritando”.

Tem-se aqui um conceito de ambiente familiar, que comporta as relações sociais de acordo com um protocolo de educação, o que, para a turma da sétima série, o comportamento dos dois personagens não estava adequado, por isso eles foram repreendidos por Xaveco.

Assim, toda leitura tem sua história, tem seu lugar. Conforme Orlandi (2000), a compreensão de um determinado texto, por um determinado leitor faz pontes com outros textos já lidos, o que vai constituindo os seus efeitos de sentidos.

Em outra cena do vídeo, os diálogos ente textos estão presentes e desencadeiam um momento de conversas entre aos alunos e o professor que buscam em outras leituras o sentido da fala do personagem Cebolinha, que a seguir exemplificamos.

Há um momento na história em que Mônica surge correndo, desesperada e pedindo ajuda, pois também perdeu seus cabelos. Entretanto, Cebolinha não a ajudou e, ainda, começou a rir e afirmou que ela além de ‘dentuça é também careca’. Diante da situação, a personagem ficou raivosa e bateu a bolsa na cabeça de Cebolinha com muita força, derrubando-o ao chão.

Ele assustado disse:

-Nossa! O peso da Mônica não está no cabelo.”

Neste excerto da história, o professor investiga na sala qual seria a relação do cabelo de Mônica com a força da personagem. Alguns alunos demonstraram desconhecer o fato, apenas um aluno disse que tinha a ver com um personagem da Bíblia. O professor, aproveitando a observação feita, traz para a sala a história do personagem bíblico Sansão, que tinha uma força sobrenatural, advinda de seus cabelos e aproveita para ampliar os conhecimentos dos alunos, solicitando uma breve pesquisa a ser discutida em outra aula.

Assim, por meio do processo dialógico, é possível apontar as relações entre textos e os efeitos de sentidos que essas relações podem provocar. Ao mesmo tempo o professor pode promover a ampliação de conhecimento, o que vai mobilizar novas leituras em novos textos.

É interessante pensar, ainda, que esses trechos também carregam as características do texto narrativo e cabe ao professor ser o mediador entre o conhecimento linguístico e influências da história na construção de uma identidade.

Nessa atividade, especificamente, quando o aluno relatava suas impressões sobre a narrativa, aleatoriamente, o professor lia e mediava a discussão entre os possíveis efeitos de sentido da história com as práticas sociais mobilizadas pelos estudantes. Portanto, vale pontuar que esse momento é de grande riqueza, porque são valorizados os conhecimentos de mundo, despertados pela narrativa, desses alunos.

Fundamentando-se no exposto, Emanuel (2018) traz que

quando selecionamos os gêneros e textos que serão trabalhados com os alunos, precisamos levar em consideração parâmetros que atendam às possibilidades de aprendizagem dos alunos e os objetivos que pretendemos alcançar, ou seja, a proficiência leitora. Desta maneira, precisamos considerar procedimentos básicos: não selecionar textos fáceis demais, pois isso não possibilitará nem a constituição, nem a ampliação, nem o aprofundamento de habilidades de leitura (EMANUEL, 2018, p. 125).

É importante salientar que a aula de Língua Portuguesa busca atender à perspectiva discursiva da língua e, nesse viés, questões formais, como por exemplo a apresentação da construção da narrativa, são ensinadas de forma contextual, buscando apresentar as funções de cada elemento para a produção do texto e os efeitos de sentido desejados pelo produtor do texto. Para que isso aconteça, o professor faz questionamentos básicos – quem são os personagens, funções dentro da narrativa, em qual tempo e espaço ela se passa etc. – para valorizar o enredo e também a compreensão dos outros elementos que o constitui.

Outro ponto importante a ser destacado aqui é que, quando os alunos assistiam à história, o professor podia ouvir alguns comentários tais como os apresentados a seguir, registrados no caderno de planejamento:

(03) “O professor X é careca e nem por isso ficamos zoando dele o tempo todo...”.

(04) “Nossa! Imagina se nossa sala fosse formada somente por carecas!”.

Tais comentários fazem-nos refletir o quanto é importante, ainda falando de identidade e diferenças, o professor de Língua Portuguesa trazer essas questões para a sala de aula e trabalhá-las para além da sistematização linguística. Nesse caminho, Freitas (2018, p. 41) questiona: “como, então, em uma sala de aula, conseguir identificar ou auxiliar no reconhecimento identitário dos nossos alunos? Será que o próprio professor reconhece sua identidade de docente?”

A respeito das falas dos alunos 03 e 04, podemos considerar que eles devem ser contemplados como sujeitos integrantes de grupos sociais, em comunidades específicas e que circulam vários discursos e que esses estudantes constituem e constroem sua identidade nesses espaços por meio desses discursos com os quais são entremeados.

Sobre isso, Rajagopalan (1998) apresenta que

A identidade, seja a linguística ou a social, forma-se a partir do contexto em que se inserem o discurso e os interlocutores. Como explica Rajagopalan (1998), o falante só se apresenta como real a partir do momento em que se constitui como ser social. (RAJAGOPALAN, 1998 apud LOPEZ; DITTRICH, 2005, [s.p]).

Assim, partindo desse recorte, o professor mediador mobilizou outros eventos, outros recursos, outras práticas sociais para ensinar e, além disso, desenvolver a capacidade de observar os contextos em que a língua se manifesta de diferentes maneiras, adequando-se às necessidades e intenções do produtor do texto.

3. Considerações finais

Este estudo, ainda em andamento, busca instanciar e solidificar algumas concepções que acreditamos ser importantes para uma aula de Língua Portuguesa a partir da perspectiva discursiva: aquela que trabalha com os recursos tecnológicos como mediadores e facilitadores do conhecimento pensando em um ensino híbrido, a identidade como uma preocupação da Linguística Aplicada aliada ao ensino de línguas, a concepção de texto como ato de linguagem e a língua como forma de posicionamento do alunos, no mundo, como seres sociais em construção, em aprendizagem.

Partindo desse panorama, apresentamos as análises preliminares que evidenciaram um grande movimento do que se esperava de um ensino de Língua Portuguesa para o que se pode encontrar hoje: reflexão, criticidade, interação, produção de leituras, desenvolvimento das capacidades da língua por meio de textos narrativos, que orientam e sinalizam, a partir do enredo, o ser e estar no mundo.

Sendo assim, até o presente momento, os objetivos estão sendo cumpridos e, até então, desafios comuns estão sendo encontrados, mas ultrapassados por trazer, à sala de aula, momentos de interação e colocando o aluno como protagonista do saber, visando, como foi dito, um ensino híbrido.

Esse, por sua vez, também subsidiado pelas práticas discursivas, deve-se empenhar nos objetivos que a aula de Língua Portuguesa deveria ter: o aprofundamento da compreensão desses alunos acerca do conhecimento construído, sendo possível desenvolver, compreender, traduzir, interpretar e produzir textos coesos e coerentes, de acordo com as mais diversas situações sociocomunicativas pertinentes à produção do conhecimento em suas dimensões ética, cultural, social, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Por fim, vale reiterar que, como resultados preliminares, observa-se o interesse dos participantes pelas aulas e o progresso na produção oral, ao recontar as histórias e, também, da escrita ao elaborar textos narrativos. Portanto, reconhece-se que a utilização da tecnologia em sala de aula é capaz de promover de forma interativa, criativa e dinâmica a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. D'Artagnan; SILVA, J. C. B.; SILVA JÚNIOR, S. A.; BORGES, L. M. Tecnologias e educação: o uso do youtube na sala de aula. **II CONEDU- Congresso de Educação**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8097_06092015214629.pdf>. Acesso em 22 de out. 2019.
- BACICH, L; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, M. **A Estética da criação verbal os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

CORACINI, Maria José R. F. (org.) **Discurso e Identidade**: (des)construindo subjetividades. Campinas, Chapecó, Ed. da Unicamp e Argos, 2003.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

E BIOGRAFIA Maurício de Sousa cartunista brasileiro. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/> Acesso em 15 de out. de 2019.

EMANUEL, Adriana Vaz Efísio. Possibilidades de leitura: janelas para o mundo e para a alma. In: FREITAS, Henrique Campos; EMANUEL, Adriana Vaz Efísio. **Linguística aplicada ao ensino de língua materna**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2018.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

FREITAS, H. C. Linguística aplicada: identidades e diferenças na sala de aula. In: FREITAS, Henrique Campos; EMANUEL, Adriana Vaz Efísio. **Linguística aplicada ao ensino de língua materna**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2018.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 83-108.

LOPEZ, D.C.; DITTRICH, I.J. Identidade linguística: regionalização ou padronização? [periódico online] **Ciência Comum**, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopez-debora-dittrich-ivo-identidade-linguistica.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2019.

MAGALHÃES, A. P. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o governo Lula**: os domínios do interdiscurso. 2006. 246 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/apmagalhaes.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. 2000.

TESCH, Renata. Qualitative research: analysis types and software tools. Basingstoke: The Falmer Press. In: DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008. Disponível em: <

http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

TRAVAGLIA, L.C. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (org). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. v. 2. p. 97-117.

XAVIER, G. K. R. S. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina Revista Eletrônica**. Programa de Pós-Graduação em Letras UFJF, v. 10, n. 2, 2017.