

TECNOLOGIA NA ESCOLA: TRANSFORMANDO ANTIGOS PROBLEMAS EM MÉTODOS DE ENSINO APRENDIZAGEM COM O USO DO CELULAR VIA GÊNERO *SHELFIE*

Eliza Adriana Sheuer Nantes, Elís Cristina Sayuri Kussano Akiyama

Universidade do Norte do Paraná
Londrina, Paraná
E-mail: nantes@uel.br, sayuri.kussano@gmail.com

Antônio Kéllisson Gondim da Silva

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
Ariquemes, Rondônia
E-mail: kelisson_g@hotmail.com

Ana Paula Pinheiro da Silveira

Universidade Federal Tecnológica do Paraná
Curitiba, Paraná
E-mail: paulasilveira.luce@gmail.com

Resumo: Este trabalho integra pesquisas desenvolvidas no projeto “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria”, que investiga letramentos necessários para a construção de sentidos em gêneros multimodais, assumindo: a tecnologia como uma ferramenta ao dispor do professor; a concepção sociointeracionista de linguagem; e o conceito de multiletramento. A pesquisa apresenta caráter qualitativo, etnográfico, delineando-se como uma pesquisa-ação, via Linguística Aplicada, focalizando o uso do celular em atividades com o gênero *shelfie*. O resultado indicou a premência de o professor rever conceitos e explorar os recursos tecnológicos, visto que eles possibilitam o trabalho com os multiletramentos sob a perspectiva de que o ato de ensinar e aprender envolve múltiplos saberes.

Palavras-chave: ensino. língua portuguesa. multiletramento. celular. *shelfie*.

TECHNOLOGY AT SCHOOL: TURNING OLD PROBLEMS IN TEACHING-LEARNING METHODS WITH THE USE OF A CELL PHONE THROUGH THE GENRE SHELFIE

Abstract: *This work is part of researches developed in the project “Multimodal genres and multiliteracies: new forms of authorship”, which investigates literacies needed for the construction of senses in multimodal genres, considering the technology as a tool available to teachers; the sociointeractionist conception of language; and the concept of multiliteracy. The research presents a qualitative and ethnographic character, delineated as an action research, through Applied Linguistics, focusing on the use of cell phones in activities with the genre shelfie. The result indicates the urgency of a concept review by the teacher, who needs to explore the technological resources, since they make it possible to work with multiliteracies, considering that the act of teaching and learning involves multiple knowledge.*

Keywords: *teaching. portuguese language. multiliteracy. cell phone. shelfie.*

Recebido em 11/08/2015. Publicado em 30/06/2016.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Rojo (2013), a democratização do acesso à tecnologia móvel trouxe novos desafios para a escola. Diante disso, o projeto de pesquisa “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria” busca investigar quais são as competências e habilidades de letramentos necessários para a construção dos sentidos em gêneros multimodais requeridos no contexto atual, no qual imperam as novas tecnologias.

Desse modo, em consonância com os estudos de Kalantzis e Cope (2008) e Daley (2010), assumimos a tecnologia como uma ferramenta ao dispor do professor e buscamos trabalhar com um dos tabus encontrados na escola: o celular¹. Mais especificamente, apresentamos um recorte de pesquisa sobre a produção de sentidos possíveis a partir de *shelfies* tiradas com o celular, por alunos da escola pública. Os dados, apresentados neste estudo, foram coletados por meio de uma pesquisa qualitativa, etnográfica, caracterizada como uma pesquisa ação, desenvolvida em parceria com um professor vinculado à Rede Pública de Ensino, membro integrante desse projeto.

Com o advento da mídia eletrônica, comumente conhecida como “A Era da Informática”, o homem apresentou necessidades diferenciadas, oriundas desses contextos sociais. Logo, fez-se necessário criar novas formas interacionais, as quais exigiram atividades sociais mediadas por novas linguagens. Entenda-se que, quando procedemos à seleção lexical de “novas formas interacionais”, não nos referimos ao sentido de se criar algo que não existia antes; assumimos que a linguagem sofre transformações, adaptações, imbricações, de acordo com as necessidades humanas (BAKHTIN, 2010; MARCUSCHI, 2008).

Sem dúvida, é preciso considerar que o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) inaugura algumas mudanças no modo de produzir os textos. No hipertexto, um clique nos leva a perfazer um outro caminho de leitura. Kress (2004) afirma que, em textos contemporâneos, como os da web, as imagens servem como organizadores textuais, e o interesse do leitor guia as escolhas dos caminhos que ele percorre. Desse modo, ele acessa alguns links e deixa de acessar outros, muitas vezes seduzido pela organização do texto feita pelo designer, uma vez que

¹ Segundo a UNESCO (2013, p. 8), “existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular em todo o mundo, o que torna o telefone celular a TIC interativa mais amplamente usada no planeta”.

cabe a este fazer as escolhas estilísticas em relação à escrita na tela: as fontes, os enquadramentos do texto, a disposição dos espaçamentos. Corrobora ainda a visão de Kress (2004), o ponto de vista assumido por Cope e Kalantzis (2009), os quais afirmam que construção de sentidos e modos de representação dos significados, que aconteciam separadamente, estão sempre mais entrelaçados. Na esfera midiática (mídia eletrônica), encontramos uma “mescla/mistura/transformação” de gêneros, processo que vem assumindo terminologias diferenciadas, de acordo com as linhas teóricas de diversos estudiosos: hibridização, segundo Marcuschi (2008); intertextualidade intergêneros ou intergenericidade, de acordo com Fix (1997); e transmutação dos gêneros ou assimilação da forma de um gênero por outro gênero, segundo Bakhtin (2010).

Neste artigo, interessa-nos, especificamente, compreender como esse processo se concretiza no gênero *shelfie*. Assim, por uma afinidade teórico-metodológica, optamos pela terminologia hibridização. Dessa forma, para investigar o fenômeno em pauta, consideramos questões cognitivas, linguísticas, históricas e sociais, além da possibilidade do hibridismo presente no gênero como prática social.

Elegemos como objetivo desse estudo investigar o gênero *shelfie*, como proposta didática, para favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências para o multiletramento crítico. Nesse sentido, foi necessário deixar-nos interpelar por duas perguntas que orientam o percurso desse estudo: a) a *shelfie* requer uma habilidade ou letramento específicos?; b) Como esses letramentos favorecem a construção dos sentidos do texto?

Considerando que essa pesquisa é resultado de indagações sobre a leitura na escola e sobre a influência das NTIC, será necessário aprofundar a leitura do texto visual, o uso das novas mídias para embasar teoricamente como o uso dos dispositivos móveis, por meio de atividades mediadas, podem auxiliar no desenvolvimento de letramentos críticos.

2. GRAMÁTICA DA IMAGEM E MULTIMODALIDADE

A aplicação didático-pedagógica dessa pesquisa exigiu-nos a fundamentação sobre algumas teorias que norteiam o estudo da imagem, para que pudéssemos organizar de forma sistematizada esse estudo. Assim, é premente a discussão sobre alguns fundamentos da

Gramática da Imagem ou Gramática Visual, doravante GV, principalmente com base nos pressupostos teóricos de Kress e Van Leeuwen (1990; 1996; 2006).

Com o surgimento de novos recursos tecnológicos para produzir textos, a imagem ganha espaço significativo no estudo de gêneros multimodais, podendo, muitas vezes, substituir o próprio texto verbal. No entanto, ganham bastante ascensão, nas novas mídias, tanto os textos que incorporam apenas elementos imagéticos quanto os textos híbridos, com imagens e palavras em movimento, fundos musicais, além de aspectos socioculturais etc.

Para Santos e Meia (2010, p. 304), “os textos estão se tornando cada vez mais multimodais. Logo, é necessário refletir sobre esses textos utilizados por uma sociedade que faz uso de diversas formas ou modos semióticos”. Machado (2013, p. 176) complementa essa visão, quando enuncia que o *formato* relacionado à imagem “reporta-se tanto à exploração de processamentos cognitivos e tecnológicos, quanto à modelização semiótica de códigos, linguagens e sistemas de signos”.

Nessa perspectiva, convém-nos destacar o papel da Semiótica para perfazer caminhos de compreensão das diversas formas de ler e produzir textos contemporâneos, valendo-se de que “as mídias digitais facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias” (ROJO, 2013, p. 21).

O trabalho com a Semiótica pressupõe, dentre vários campos de estudos, uma preocupação em compreender como a imagem colabora para produzir sentidos no texto ou sendo considerada como o próprio texto. Para tanto, pesquisadores debruçam-se sobre a GV, por meio da qual se determina que “imagens produzem significados e podem ser entendidas enquanto textos visuais, que se organizam segundo alguns princípios e regularidades” (HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, p. 241).

Esse reconhecimento da imagem como texto “quebra” a concepção tradicional de que a gramática esteja voltada apenas para textos verbais, contrapondo-se, portanto, à gramática como um conjunto de regras. Assim sendo, a GV extrapola noções geralmente vinculadas à linguagem verbal, sugerindo que as imagens apresentam elementos equivalentes a um léxico e a uma estrutura gramatical. A GV relaciona-se aos volumes e formas distinguíveis na imagem, configurando uma

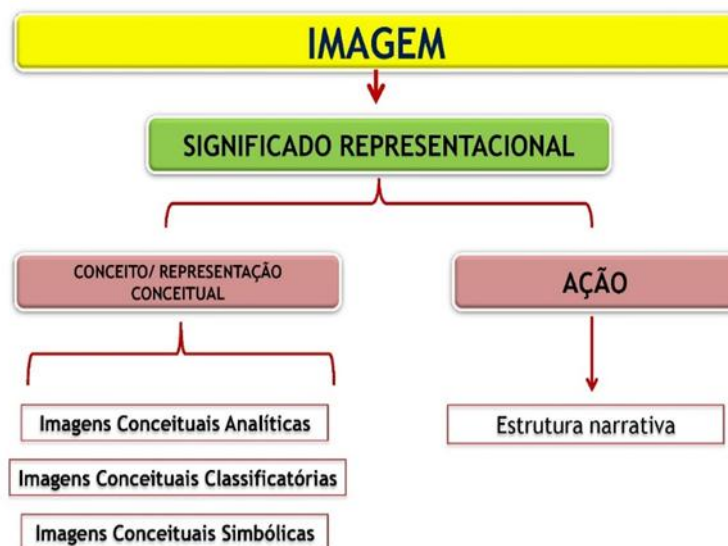
gramática materializada na organização desses volumes e formas em espécies de orações visuais, cujas complexidade e extensão variam, em maior ou menor grau (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Indo além, Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 244) nos trazem uma categorização dos tipos de significados produzidos pela imagem:

- 1) o significado representacional (“ideacional”, nos termos de Halliday (1994)) se refere ao potencial da imagem para representar experiência humana na forma de participantes, processos, e as circunstâncias nas quais ocorrem;
- 2) o significado interativo (“interpessoal”, nos termos de Halliday (1994)) é o potencial da imagem para produzir a sensação de que podemos interagir com o que está representado;
- e 3) o composicional (“textual”, nos termos de Halliday (1994)), se refere ao potencial das imagens para captar participantes, processos e circunstâncias em composições visuais ou layouts que, por convenção social, estão atrelados a pesos informativos.

Para melhor detalhar o *significado representacional*, comentado pelas estudosas, elaboramos um esboço sintético para sistematizar essas ideias:

Figura 1. Significado representacional da imagem.



Fonte: os autores.

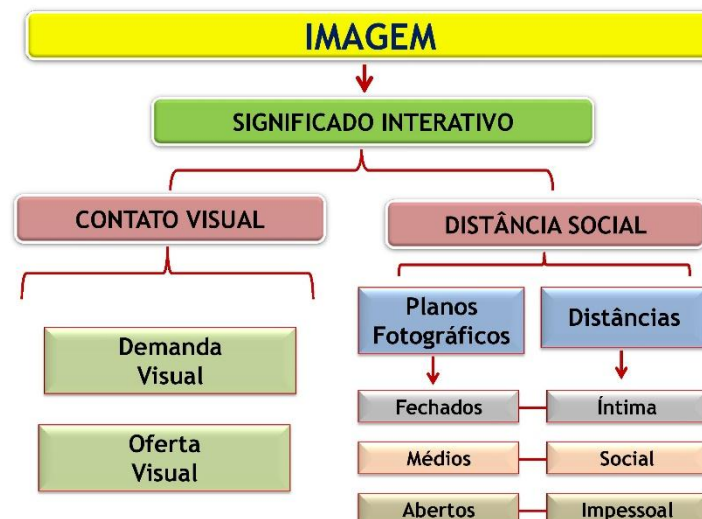
Do quadro epistemológico apresentado pelas pesquisadoras, compreende-se por *significado representacional* de ação a “estrutura narrativa”, ou seja, a imagem projetada no leitor a reflexão sobre o que os participantes estão fazendo. Isso pode ser exemplificado por meio de expressões (relatos) de fatos, como acontece muito em gêneros como a notícia e a reportagem.

No caso da classificação das *representações conceituais* (compreendidas, pelas autoras, a partir da função de ilustrar um conceito), seguem algumas considerações:

- a) as *imagens conceituais analíticas* ocorrem quando um ou mais participantes expõem atributos para o leitor (ex.: características físicas como formato e composição) que ficam evidentes na imagem;
- b) as *imagens conceituais classificatórias* são identificadas quando há uma comparação entre os participantes, observando características em comum que os inserem em determinada categoria;
- c) as *imagens conceituais simbólicas* transmitem um conceito sobre o participante, o que ele “significa” ou “é” (ex.: personagens históricos que nos remetem a alguma ideologia ou que representam algum ramo da ciência).

No campo do *significado interativo* da imagem, as autoras apoiam-se na noção “Proxêmica da Linguística”, interpretando *distância espacial* como *distância social*. Para compreendermos melhor, elaboramos um esboço sintético para sistematizar esse campo teórico:

Figura 2. Significado interativo da imagem.



Fonte: os autores.

De acordo com a teoria comentada pelas autoras, o *significado interativo* pode acontecer de duas formas: através do *contato visual* e por meio da *distância social*.

O contato visual pode apresentar-se de duas maneiras. A primeira consiste na *demanda visual*, que ocorre quando há um contato visual entre um participante da imagem e o leitor, e isso é marcado pela presença do olhar, seja por uma pessoa, animal ou objeto, podendo, então, utilizar o aspecto da *personificação*. A segunda refere-se à *oferta visual*, observada quando não há o contato visual entre um participante da imagem e o leitor, configurando-se pela ausência de olhar que se apresenta alheio à presença de um enunciatário.

No caso da distância social, há a projeção de *planos fotográficos*, os quais, segundo Hendges, Nascimento e Marques (2013), classificam-se em três tipos:

- a) *Planos fechados*: cujo ângulo ou projeção utilizada permite a visualização de detalhes do(s) participante(s), relacionando-se a uma *distância íntima*. Exemplos comuns ocorrem com a captura de partes do corpo de seres ou objetos para detalhar partículas ou mesmo características peculiares (marcantes). Esse recurso é bastante explorado na esfera científica, para explicitar visualizações detalhadas da matéria. As autoras relacionam essa distância à proximidade entre amigos.
- b) *Planos médios*: nesse tipo de plano, o participante aparece quase totalizando o espaço da figura, com pouco espaço no seu entorno. As estudiosas relacionam essa distância à proximidade que mantemos entre conhecidos, tratando, assim, de *distância social*.
- c) *Planos abertos*: esse tipo de plano, segundo as pesquisadoras, “relewa a figura humana com parcelas do espaço no seu entorno”, equivalendo sua distância às “interações que estabelecemos com estranhos”, chamando-a de *distância impessoal*.

Por último, as autoras tratam dos *significados interpessoais* e do *significado composicional*, atribuindo, ao primeiro, a função de “conferir graus de certeza e generalizações às nossas afirmações” (HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, p. 254). Nesse momento, esses aspectos interpessoais constituintes das imagens são comparados a elementos da modalidade escrita (verbal), quando há um caráter epistemológico na utilização, por exemplo, de verbos modais (pode, poderia, etc.) ou

de pronomes indefinidos (todos, alguns), que expressam tais generalizações às afirmações. Aspectos como o grau de realismo, a profundidade, a diversidade de cores, a forma e o grau de abstração consistem no que poderia representar o mundo em condições naturais ou não.

Quanto ao significado composicional, as pesquisadoras salientam que se fundamentam na análise de “como as imagens se organizam em textos visuais e interagem em textos multimodais” (HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, p. 255).

Então, baseados nesse campo teórico relacionado ao arranjo composicional da imagem, podemos fazer escolhas a partir das quais organizaremos os elementos de vídeos, por exemplo, selecionando quais elementos da imagem ficariam à direita ou à esquerda, quais se localizariam ao topo ou à base, ou ao centro e à margem. Todas essas escolhas, segundo a proposta aqui discutida, são fundamentais para provocar no leitor a produção de sentidos.

Essa teoria de composição de elementos participantes da imagem sugere, ainda, significados segundo a cultura ocidental. Segundo Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 255-256), os ângulos *direita* e *esquerda* se relacionam ao peso de informação *dado* e *novo*; o *topo* e a *base* representam os valores informativos *ideal* e *real*; e as posições *centro* e *margem* significam o *central* e o *secundário*, respectivamente.

Para as estudiosas, pode ocorrer, ainda, a conjugação entre dois ângulos, portanto, dois valores, quando há, por exemplo, um participante localizado tanto à direita ou à esquerda quanto ao topo ou à base. Além disso, “em caso de um único participante em uma das regiões, chamamos de composição *polarizada*” (HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, p. 256).

No esteio desses aportes teóricos, não podemos nos limitar a uma visão de que a imagem seja “um mero recurso tecnológico”, pois se torna evidente que os recursos tecnológicos, a exemplo da configuração de imagens, revelam “um potencial experimento de indagação sobre a comunicação na cultura” (MACHADO, 2013, p. 176).

Tendo versado sobre o construto teórico que norteia nossa análise, a seguir, refletiremos sobre a presença dos aparelhos móveis em práticas de ensino.

3. OS APARELHOS MÓVEIS EM PRÁTICAS DE ENSINO

A discussão sobre a utilização de dispositivos móveis em práticas de ensino e aprendizagem ainda não está resolvida no contexto da escola pública. Se, por um lado, há o reconhecimento de que o uso desses recursos é importante para o desenvolvimento do sujeito, por outro, há uma resistência por parte dos professores, tendo em vista os problemas causados pelo uso indevido dessas tecnologias na esfera escolar (ROJO, 2013).

No que se refere ao uso do celular, ele está incluído no grupo de “Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio” (TMSF) e pode ser visto como “um aparelho popular, com aplicativos que podem vir a ser utilizados em sala de aula como recurso pedagógico” (BENTO; CAVALCANTE, 2013, p. 144).

Em sua pesquisa, Schlemmer e outros (2007) discorrem sobre a aprendizagem com mobilidade (*m-learning*), vinculando-a “aos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem, necessariamente, apoiados pelo uso de TMSF. Para os pesquisadores, esses processos se relacionam à ideia de *aprendizagem pervasiva*, que “diz respeito a utilizar a tecnologia que um aprendiz tem em mãos para criar situações de aprendizagem significativa e relevante, de autoria do próprio aprendiz, no contexto que o aprendiz entender como significativo e relevante” (SCHLEMMER *et al.*, 2007, p. 02).

Isso se atrela à necessidade de formação de um sujeito observador, crítico e autônomo sobre sua própria aprendizagem, que desenvolva habilidades voltadas à utilização de novas ferramentas para produzir conhecimento (ROJO, 2013).

Embora muitas pesquisas venham defendendo o uso do celular como tecnologia móvel a ser utilizada na escola, a prática pedagógica dos membros deste grupo de pesquisa, fruto das pesquisas etnográficas realizadas em escolas públicas, indica que ainda há resistência, entre os professores, na adoção dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Apesar do reconhecimento, por parte desses profissionais, de que seja importante oferecer aos alunos oportunidades de aprender utilizando a tecnologia em sala de aula, muitos deles preferem evitar tal recurso didático-pedagógico, considerando três aspectos: (a) o descontrole do manuseio dentro de sala; (b) a falta de conhecimento sobre como usá-lo, enquanto ferramenta; e (c) a proibição estabelecida por lei em alguns estados e municípios brasileiros, como acontece desde

2008, ano da promulgação da Lei n. 1989, em Rondônia, local onde a presente pesquisa foi aplicada. Na perspectiva de Vivian e Pauly (2012, p. 03),

O acúmulo desse tipo de legislação proibitiva no país parece indicar que exista um consenso entre os educadores de que o uso do celular em sala de aula pode causar a distração do aluno, afetar o rendimento escolar das crianças e atrapalhar a didática dos professores.

As restrições legais contrapõem-se a algumas pesquisas, como as de Sartori e Roesler (2014) e Pinheiro (2014), as quais apontam para a eficácia no desenvolvimento de práticas que contemplam a utilização de novas tecnologias móveis. Segundo Pinheiro (2014), a escola, cada vez mais, assume um papel essencial na formação do sujeito, a tal ponto que é preciso “ensinar os pais a serem mais presentes na vida digital dos seus filhos”, no sentido de eles virem a “assumir cada vez mais o fato de que o jovem irá para sala de aula portando dispositivos tecnológicos pessoais, principalmente celulares e tablets”. Assim, seguramente, um caminho não deve ser seguido: “Proibir não resolve o problema. Até porque seria remar contra a maré. Tem-se que aceitar e orientar para o uso adequado, esta é a melhor forma de avançar e evoluir, sem riscos” (PINHEIRO, 2014, p. 163).

Outro aspecto a ser considerado é o de que, na *web*, o aluno vive interações muito mais simétricas, visto que está constantemente conectado à rede móvel, interagindo nas redes sociais, inclusive lendo notícias em tempo real. A sala de aula é, portanto, um ambiente formal que pode se tornar desinteressante para o sujeito aprendiz.

As facilidades de manuseio de *smartphones*, por exemplo, e de seus diversos recursos neomidiáticos favorecem o trabalho com esse recurso tecnológico. As multifunções² que podem ser consideradas para o trabalho com esses aparelhos compreendem as recomendações nacionais e estaduais sobre o uso das novas tecnologias e novas mídias no processo de formação das crianças e dos adolescentes.

² A aplicação desta pesquisa nos permitiu, por exemplo, utilizar de maneira efetiva as funções das câmeras dos celulares para produzir *shelfies*, inicialmente postadas no *Instagram* e divulgadas, passando, logo em seguida, no *Facebook*. Além de fotografar um mini cenário particular, alguns alunos utilizaram funções de efeitos visuais, como os de filtro, contraste, brilho, entre outros, que colaboram para dar um tom diferente à fotografia.

Dessa forma, propostas didático-pedagógicas que prevejam o uso do celular em sala de aula, assim como outros dispositivos móveis, podem colaborar para despertar no aluno a curiosidade de aprender com autonomia. No entanto, a escola deve articular ações que limitem tal uso, pois nem sempre os alunos dispõem de aparelhos móveis para aprender, e devem-se elaborar, além disso, propostas de revisão da lei em estados que já a regulamentaram (PINHEIRO, 2014).

4. DAS REDES SOCIAIS PARA A ESCOLA: A #SHELFIE COMO O “PONTO DE PARTIDA”

Nesta pesquisa, cujo objetivo era investigar o gênero *shelfie*, como proposta didática, para favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências para o multiletramento crítico, pretendíamos também refletir sobre a possibilidade de introdução do uso do celular na prática pedagógica docente, como uma ferramenta ao dispor do professor, considerando que a escola não deve ignorar o contexto tecnológico no qual seus alunos estão inseridos (ROJO, 2013; PINHEIRO, 2014).

Para tanto, ancoramo-nos no fato de que a maioria dos nossos alunos já interage³ nas redes sociais, via rede móvel, e precisa compreender a organização dos suportes e dos gêneros discursivos que nelas circulam, bem como reconhecer a flexibilidade discursiva para produzir textos nas novas mídias.

Inicialmente, nossa pesquisa avaliou que as redes sociais são consideradas suportes de textos multimodais, em que usuários (re)produzem suas experiências de vida, sua subjetividade e seus conhecimentos prévios de mundo. Logo, consideramos, em um primeiro momento, uma das redes sociais que vem ganhando ascensão entre usuários: o *Instagram*. Sendo um canal virtual para publicação de vídeos curtos e fotos por meio de celular com sistema *Android*, o *Instagram* se configura como um suporte textual, equiparando-se, nesse sentido, ao *Facebook*.

³ Antes da aplicação desta pesquisa na escola, já havia sido realizado um diagnóstico prévio dos alunos, por meio de questionário, o que nos possibilitou atingir 240 sujeitos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os dados coletados nos permitiram mapear as práticas de letramentos e multiletramentos da escola pesquisada. Os resultados nos indicaram que os alunos preferem ler textos que se constituem de, pelo menos, mais de um tipo de linguagem (como foi o caso das HQ, atingindo aproximadamente 25,5% dos alunos que declararam possuir hábito de leitura). Contudo, a pesquisa nos chamou mais atenção para a utilização de redes sociais via rede móvel. Dados da pesquisa nos indicaram que mais da metade dos alunos utilizam, constantemente, o *Facebook* como espaço de interação e leitura e, aproximadamente, 21,5% dos entrevistados afirmaram utilizar o aplicativo *WhatsApp* para se comunicar com amigos e outros usuários da rede. Além disso, 49,5% assistem frequentemente a filmes, e cerca de 30% acessam a rede do *Youtube*. Do total, 18% acessam músicas *online*, pesquisando traduções ou assistindo a vídeos. Além disso, a ausência de interesse por textos clássicos configura-se como o quase abandono (aproximadamente 95,5% do total) das práticas de leituras de textos apenas verbais.

O surgimento e a ascensão de redes sociais como *Instagram* e *Facebook* colaboraram para propagação de fotografias no meio virtual, principalmente entre jovens. Os hashtag *#selfies* e *#shelfies* coexistem na rede, a fim de configurarem links. Embora as duas palavras estejam presentes nas redes sociais, *shelfie* surge posteriormente, no *Instagram*, e é justamente por ser um fenômeno derivado da primeira que representou o nosso ponto de partida para organizar essa pesquisa.

Etimologicamente, ambas as palavras vêm do inglês. Conforme salienta Fenti (2014), *selfie*, neologismo que se tornou verbete dos dicionários Oxford e Merriam-Webster recentemente, deriva de *self-portrait*, significando “autorretrato”. *Shelfie*, por sua vez, novidade surgida no início de 2014, um neologismo até então não dicionarizado, surge a partir da palavra inglesa *shelf*, que significa “prateleira”, caracterizando um processo de derivação: ao radical inglês *shelf*, acrescentou-se o sufixo *ie*, nomeando, assim, uma nova modalidade de fotografia.

As poucas informações disponibilizadas na rede sobre *shelfies* apontam, em seus títulos e subtítulos, que a nova modalidade de fotografia, que visa colocar em relevo o estilo de vida dos usuários de uma rede social, está em ascensão e pode resultar na menor ocorrência de postagens de *selfies*. Isso significa que os internautas podem optar por fotografar e exibir seu gosto literário, através de um cenário constituído por livros, xícaras, canetas, entre outros elementos, em vez de exibir “caras e bocas”.

Por se tratar de um neologismo inaugurado, como mencionado, no início de 2014, constatamos poucas discussões acerca desse novo vocábulo. Igualmente, pesquisas de caráter científico não foram encontradas sobre o uso das *shelfies* em práticas de ensino, até o início desta pesquisa. Diagnosticamos apenas alguns concursos, realizados até então, que premiaram as melhores *shelfies*, avaliando sua característica de exibir gostos literários.

Vale ressaltar, porém, que pesquisas baseadas em *selfies* já vinham sendo realizadas como objeto de ensino na disciplina de Arte, como, por exemplo, a de Costa e Pradella (2014), cujo objetivo era

[...] propor atividades relacionadas às identidades culturais, utilizando aparelhos celulares, câmeras fotográficas e *tablets*, frequentemente utilizados pelos(as) educandos(as), para os registros de *selfies* rumo ao diálogo entre Arte e Tecnologia, empoderando o(a) educando(a) com vistas à democratização das

mídias, enquanto criação, produção, divulgação, reflexão e valorização da Arte no contexto escolar (COSTA; PRADELLA, 2014, p. 01).

De forma semelhante, e envolvendo um gênero de fotografia mais recente e mais subjetiva, a organização deste estudo apoiou-se na novidade do surgimento das *shelfies*, cujas primeiras postagens possibilitaram sua veiculação nas redes sociais. A verificação desse novo gênero nos instigou à reflexão sobre como uma fotografia pode produzir sentidos subjetivos inerentes ao sujeito-autor, podendo ser a base para a produção de textos híbridos/multimodais (MARCUSCHI, 2008).

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada na periferia do município de Ariquemes (RO) e que aderiu, recentemente, ao regime de educação integral. Metodologicamente, optamos pela pesquisa qualitativa, por não haver a preocupação com a quantificação dos dados, considerando a “[...] escolha de um problema, uma coleta e a análise das informações obtidas, havendo flexibilidade nas etapas e análise dos dados” (TRIVINOS, 1987, p. 132).

Outra ancoragem metodológica adotada é a Linguística Aplicada, de cunho etnográfico, diagnóstico e interventivo. Segundo Moita Lopes (1996, p. 20), trata-se de uma ciência social, voltada para “problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social”. Outro diferencial diz respeito à preocupação com um dado dentro de um contexto, com a possibilidade de intervenção na sociedade humana. Ao ser levada a campo, aplicada por um professor membro deste projeto, a pesquisa classifica-se como uma pesquisa-ação, pois, segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994, p. 2, tradução nossa), é “uma pesquisa feita por profissionais usando seu próprio local (sala de aula, escola, comunidade) como foco de seu estudo”, além de enquadrar-se na área da Linguística Aplicada, por ter enfoque etnográfico e caráter interdisciplinar, voltado para a investigação/problematização/busca por soluções interventivas para as questões de linguagem (KLEIMAN, 1998; ALMEIDA FILHO, 1999).

A proposta, baseada no diagnóstico feito anteriormente que revelou que os alunos utilizam os dispositivos móveis para interação em redes sociais e de que 95% deles não se interessavam por textos clássicos ou apenas verbais consistiu na produção de um texto, uma *shelfie*, enquanto um

“novo”⁴ gênero (MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2013), por meio da utilização do celular, em um trabalho desenvolvido via processo de leitura, produção e refacção textuais (GERALDI, 1993). Essa ação nos permitiu integrar as práticas de leitura, produção e refacção textuais e análise linguística, pelas quais pudemos contemplar os conteúdos curriculares previstos nos planos de aulas voltadas para duas turmas de 1º ano do Ensino Médio e para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Grosso modo, informamos que as etapas completas consistiram em: (a) produção das *shelfies* (somente as fotografias); (b) as *shelfies* e sua produção; (c) os *videoshelfies*. Por uma questão de delimitação de espaço, o presente artigo apresentará um recorte de uma das etapas da realização da pesquisa, bem como seus respectivos resultados.

Para a realização da atividade, cada aluno montou um cenário particular, a fim de expressar seu mundo subjetivo, seu olhar sobre a realidade, e fotografou-o utilizando um *smartphone*. Vale ressaltar que, como se tratou de uma etapa que exigiu o uso de elementos (objetos) particulares, os alunos produziram as fotografias em casa, mantendo-as arquivadas nos aparelhos celulares para posterior apresentação ao professor.

Uma das habilidades trabalhadas nessa etapa consistiu na organização dos elementos que constituíram as fotografias para a composição de um texto mais subjetivo. Nesse sentido, foram analisadas as escolhas fundamentais para a produção de sentidos da fotografia, como, por exemplo, a distância e o ângulo capturados, a iluminação, a profundidade das cores e formas, a utilização do recurso da molduragem, a organicidade dos objetos constituintes.

Considerando que a *shelfie* é uma fotografia, configura-se como um texto não verbal ou imagético. Portanto, interessa-nos analisar algumas dessas produções valendo-se da teoria da GV.

Por motivo de espaço, para este artigo, apresentaremos quatro *shelfies*, selecionadas de forma aleatória.

⁴ Relembramos nossas proposições sobre a identificação de possível mescla/mistura/transformação nos gêneros, em virtude das necessidades existentes nas práticas sociais, conforme estudos de Marcuschi (2008) e Bakhtin (2010).

Quadro 1. Shelfies produzidas pelos alunos.

<i>Shelfie A</i>	<i>Shelfie B</i>
	
<i>Shelfie C</i>	<i>Shelfie D</i>
	

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Kress e Van Leuwen (2006), as imagens podem representar um conceito ou ação. Porém, no âmbito da nossa pesquisa, tendo em vista o objetivo de estimular o aluno a uma reflexão autocrítica acerca daquilo que representaria a sua vida, o seu estilo e a sua concepção sobre o mundo, consideremos o efeito dos significados representacionais conceituais a que as produções (shelfies A, B, C e D) se referem e o que elas simbolizam para seus autores.

Quadro 2. Aplicação teórica do “significado representacional” nas *shelfies* A, B, C e D.

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	
Shelfie A	A única característica física apresentada nessa produção é composta por um violino e seu arco. A organização dos participantes da imagem, composta por esses dois objetos, sugere uma relação paralela de simetria. A cultura musical é identificada pela representação conceitual simbólica desses dois elementos que foram planejados, na imagem, para obedecer a uma relação de sintonia, conforme nos expressa a música clássica.
Shelfie B	Essa produção possui uma estrutura mais complexa, pois, diferentemente da anterior, traz um maior número de participantes e escolhas que podem possibilitar, ao interlocutor, um número maior de semioses. A escolha de aspectos da imagem conceitual simbólica nos permite refletir sobre o mundo de sua autora, relacionando as figuras de personagens clássicos de desenhos animados à sua infância. Também é possível relacionar a utilização de uma caneca cheia de lápis a uma <i>representação conceitual simbólica</i> da vida estudantil da autora.
Shelfie C	Essa produção nos permite relacionar a imagem do personagem Bob Esponja (desenho animado) ao cotidiano particular da autora, compreendendo essa representação conceitual simbólica como um aspecto habitual da sua infância.
Shelfie D	A produção D nos permite relacionar, pelo menos, três significados representacionais simbólicos: 1) os três livros e as canetas coloridas representando a vida escolar; 2) a fotografia que expressa claramente a importância da família para o sujeito representado; e 3) o compacto de maquiagem com cores diversificadas simbolizando a feminilidade do sujeito, identificando-o como uma autora.

Fonte: os autores.

Além do significado representacional, consideramos o significado interativo, o caráter sociointeracionista da língua, visto que a sua construção não dependerá apenas da expressão subjetiva do autor, mas também e, principalmente, da relação estabelecida entre o interlocutor e a imagem, configurando, assim, a construção de sentidos desencadeada pelos papéis de cada participante no espaço disponível.

Quadro 3. Aplicação teórica do “significado interativo” nas *shelfies* A, B, C e D.

SIGNIFICADO INTERATIVO		
	CONTATO VISUAL	DISTÂNCIA SOCIAL
Shelfie A	Neste caso, a ocorrência do contato visual acontece por meio de oferta visual, ou seja, não há contato visual entre participantes da imagem e leitor, já que não foi utilizado o recurso da personificação.	Considerando que os participantes da imagem (violino e arco) foram capturados a partir de um ângulo favorável à visualização completa de suas partes, nota-se que a distância social aqui é a impessoal, configurada a partir de um plano aberto; logo, poderíamos relacionar a distância social da <i>shelfie</i> A à distância estabelecida para estranhos.
Shelfie B	Há uma demanda visual, em que o participante que representa o personagem do desenho animado “Tom e Jerry” estabelece uma relação visual com o leitor, e essa interação expressa um estado de espírito: o sentimento de alegria. Por outro lado, se observarmos os participantes separadamente, podemos constatar que o representante do desenho animado “Scooby-Doo” estabelece uma oferta visual, já que está posicionado na lateral, demonstrando-se alheio ao leitor.	A ocorrência da distância social aqui se dá, predominantemente, a partir de um plano aberto, em que a distância é a impessoal, identificada através dos principais participantes.
Shelfie C	Nessa imagem, a demanda visual é explicitada pelo participante que representa o personagem do desenho animado “Bob Esponja”, a partir de um contato visual entre ele e o leitor.	A distância social identificada nessa <i>shelfie</i> é, também, a impessoal, pois a autora utilizou um ângulo que exhibe os participantes em uma distância que considera todo o seu formato. O plano infográfico utilizado é, portanto, o aberto.
Shelfie D	Embora não muito visível, devido ao ângulo da imagem e à diminuição da fotografia na parte superior, a <i>shelfie</i> D apresenta uma demanda visual, que pode ser identificada pelos participantes localizados na fotografia que aparece na <i>shelfie</i> . Nela, há o contato visual entre três participantes da fotografia e o leitor.	Embora com um corte sobre o ângulo dos livros, a <i>shelfie</i> D utiliza um plano aberto, pois a distância social é a impessoal, em que são exibidos os participantes a partir de um ângulo que nos possibilita visualizar toda a sua composição.

Fonte: os autores.

No que concerne ao significado interativo, podemos afirmar que a maioria das produções se apropriou de planos abertos, estabelecendo uma distância impessoal em relação ao leitor. Isso se explica devido ao objetivo da *shelfie*: mostrar elementos presentes na fotografia que expressem um estilo de vida. Vale sublinhar também em relação à estrutura característica da *shelfie*, que essa distância impessoal é predeterminada pelo caráter subjetivo do autor, já que ele expressa seu próprio mundo, e não se refere ao mundo do seu interlocutor ou de outras abrangências temáticas.

Outro aspecto analisado das *shelfies* apresentadas diz respeito aos significados interpessoais.

Quadro 4. Aplicação teórica do “significado interpessoal” nas *shelfies* A, B, C e D.

SIGNIFICADO INTERPESSOAL	
<i>Shelfie A</i>	O grau de realismo pode ser considerado normal, já que não houve alteração na forma dos participantes representados (violino e arco). As bordas são intensificadas por meio do efeito de filtro escuro, justamente para conduzir o olhar do leitor para os dois instrumentos musicais constituintes. A cor do plano de fundo (rosa) pode se relacionar com a leveza da cultura musical clássica representada. Além disso, a escolha dessa cor para compor o plano de fundo da imagem estabelece uma quebra na inter-relação cultural “cor rosa” e “estilo feminino”, já que o autor da <i>shelfie</i> é do sexo masculino, desmistificando questões que poderiam desencadear atitudes preconceituosas.
<i>Shelfie B</i>	O leitor é convidado a apreciar uma grande diversidade de cores, que colabora para certa alegria da imagem. Os diferentes tons e formas também fazem parte desse efeito. O grau de realismo é reduzido principalmente devido à participação de dois personagens fictícios dos desenhos animados.
<i>Shelfie C</i>	A utilização de dois produtos tecnológicos colabora para intensificar o realismo parcial da imagem (o <i>notebook</i> e o celular); avaliamos o grau de realismo como parcial, devido à participação da imagem representando um personagem fictício dos desenhos animados, o que confere à imagem a utilização da <i>personificação</i> . Há uma variação de cores consideradas comuns, sem variação de tons de mesma cor ou iluminação. Poderíamos afirmar que, em relação à <i>shelfie B</i> , há maior grau de realismo pela simplicidade nas cores e nos formatos.
<i>Shelfie D</i>	Há uma maior diversidade de cores e tons marcados pelos objetos que compõem a imagem. O grau de realismo é intensificado pelo uso dos livros didáticos à esquerda e, principalmente, da fotografia, que intensifica um efeito memorialista. A representatividade dos objetos nos denuncia o cotidiano da autora, o que configura a legitimidade da imagem e seu

	grau de veracidade.
--	---------------------

Fonte: os autores.

A partir da análise acima, observamos que a maioria das shelfies produzidas busca reproduzir, fielmente, o mundo real e subjetivo dos sujeitos-autores, mostrando estilos de vidas diversificados.

Interessa-nos, também, analisar os aspectos composicionais das shelfies, observando como a organização dos participantes da imagem permite a sua produção de sentidos.

Quadro 5. Aplicação do “Significado Composicional” nas *shelfies* A, B, C e D.

SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	
Shelfie A	No espaço disponível da imagem, constata-se um peso de informação polarizada, em que os efeitos de filtros escurecidos (composição visual ou molduragem) colaboram para a saliência configurada pelos participantes em composição polarizada. Isso se justifica pela presença de dois participantes que, na verdade, estão associados como um conjunto, pois, na cultura musical clássica, eles funcionam interdependentemente para produzir som. O fato de os participantes estarem compondo o espaço central da imagem (e isso é possível, apesar da inexatidão, por contribuição dos filtros escurecidos que prendem a atenção do leitor aos participantes) nos remete à cultura musical erudita.
Shelfie B	Nesse caso, há uma diversidade de ocorrências de informações possibilitadas pelos ângulos utilizados para cada participante. Verifica-se, porém, que o destaque é dado ao participante que representa o personagem “Tom”, pois este ocupa o <i>centro</i> do espaço disponível. O aspecto de estado sorridente desse participante constitui o elemento principal para a saliência da imagem. Além desse participante, temos ainda: a melancia (ocupa a <i>esquerda</i> , significando o novo), a caneca com os lápis (à <i>direita</i> , simbolizando o dado), os objetos que representam as frutas (à <i>base</i> , com peso informativo de real) e o objeto representativo do personagem <i>Scooby-Doo</i> (como se estivesse alheio ao leitor e conjugado entre o dado e o destaque do centro, como se sua indiferença ao leitor fosse intensificada pelo impasse de localização na imagem).
Shelfie C	O primeiro contato do leitor com a imagem remete-nos ao conceito de saliência, através da qual os olhos e dentes do participante animado (personificação) prendem a atenção do leitor, embora este esteja ocupando a <i>esquerda</i> do espaço, representando o novo. O relógio e a caixinha porta-jóias dividem o <i>centro</i> , configurando-se também como destaques (suavizados pelas cores) da imagem; o celular está à <i>direita/base</i> , por isso adquire valores de dado e real (deixou de ser uma novidade no mundo contemporâneo e passou a ser uma realidade no cotidiano das pessoas). À <i>direita</i> , quase ocupando o <i>topo</i> , identificamos um <i>notebook</i> representando uma oposição conjugada: “dado x ideal”.

Shelfie D	<p>Poderíamos dizer que não ocorre a saliência explícita. O <i>centro</i> parece não ter tanta importância e os participantes dividem o espaço sem concorrência. A fotografia, ao <i>topo</i>, pode adquirir valor de “família ideal”; o perfume, quase ao <i>centro</i>, possibilita um destaque ao “aroma” da vida do sujeito-produtor da imagem; os livros, enfileirados à <i>esquerda</i> e confundindo-se com a <i>base</i>, parecem nos indicar a continuidade da vida estudantil do autor, adquirindo valor de dado e real, como se não representassem tanto as novidades do mundo contemporâneo, bem como ocorre com as canetas enfileiradas à <i>base</i>; o compacto de maquiagem, à <i>direita</i>, refletindo o dado do mundo subjetivo do autor, como a expressar o aspecto cultural feminino sobre produtos de beleza.</p>
------------------	--

Fonte: os autores.

Embora tenhamos analisado os significados separadamente, notamos a relação intrínseca entre os participantes e sua organização dentro do espaço disponível em cada imagem. Esse conjunto é importante para a produção de sentidos das *shelfies*, o que foi fundamental para a segunda etapa da pesquisa, vinculada à produção literária (escrita)⁵.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é fruto de um projeto maior que investiga competências e habilidades de letramentos necessários para a construção dos sentidos em gêneros multimodais, tendo como recorte, para esse diálogo, a viabilidade do uso do celular, enquanto ferramenta, mais especificamente, para a abordagem do gênero *shelfie* em sala de aula.

Como apontado, a aplicação do trabalho foi na escola, *locus* da nossa intervenção, na qual constatamos que é mais frequente, entre os adolescentes e jovens, práticas de leituras que contemplam gêneros que apresentam mais de um tipo de linguagem, alcançando, principalmente, a utilização das novas mídias (através da rede acessada por aparelhos celulares e computadores). Logo, comprova-se que, independentemente da classe social à qual nosso contexto de pesquisa está vinculado, é possível afirmarmos que os alunos, em sua maioria, estão tendo acesso às novas práticas de letramento, embora estas não estejam sendo mediadas, através de práticas de ensino e aprendizagem, pelos professores de forma satisfatória.

Os resultados desta pesquisa configuraram-se, no âmbito do *locus* social delimitado, como um desafio para a escola pública de ensino regular integral. Surpreendentemente, eles nos apontam

⁵ Essa etapa está organizada em uma *playlist* denominada *Shelfies Literários*, disponibilizada para todos os públicos, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=LbGyaz4-yZg&list=PLb39z7Q_9zbFhvi-RwtODXwP2G0k_zZgl>.

que um trabalho com as metodologias propiciadas pelas novas tecnologias e pela cultura neomidiática reflete a formação de um sujeito multicapacitado para viver em sociedade, demonstrando flexibilidade para lidar com as mudanças constantes.

O desenho prático, propiciado pelo uso de novos métodos de ensino e aprendizagem, permitiu a utilização efetiva das funções das câmeras dos celulares para produzir, inicialmente, textos imagéticos oriundos de redes sociais, cujo uso é “febre” global. Portanto, houve o estímulo a um sujeito voltado para a compreensão de manifestações culturais neomidiáticas relacionada não a uma identidade nacional, mas direcionada a um pluralismo cívico.

A eficácia comprovada por meio da teoria da GV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1990; 1996; 2006) possibilitou a concretização didático-pedagógica de uma prática consistente, permitindo-nos salientar, com propriedade, que a imagem não é “um mero recurso tecnológico” (MACHADO, 2013, p. 176), pois se torna evidente que os recursos tecnológicos, a exemplo da configuração das imagens, conforme já salientado, revelam “um potencial experimento de indagação sobre a comunicação na cultura” (MACHADO, 2013, p. 176).

É importante ressaltar que os sujeitos dessa pesquisa estavam, como já dito, inseridos em práticas sociais de escrita e leitura que têm como suporte a web. Utilizavam, portanto, ferramentas tecnológicas para interagir e usar a linguagem. Muitos já conheciam o *Facebook*, o *Instagram*, e conheciam o gênero *Shelfie*, bem como os recursos disponíveis nos *smartphones* para produzir uma foto.

O trabalho desenvolvido na escola, como projeto didático por meio da mediação do professor-pesquisador, possibilitou aos alunos compreenderem que o uso de recursos de luz, enquadramento, bem como a escolha dos elementos que compunham o “cenário” tinham um objetivo de conduzir o olhar do leitor para determinados elementos e não para outros, ou seja, serviam para propiciar sentidos para o texto.

Nessa perspectiva, é importante afirmarmos que foi possível constatar que para produzir textos imagéticos, como as *shelfies*, objeto de estudo dessa pesquisa, foi necessário que os sujeitos compreendessem os efeitos de sentido provocados pelo enquadramento, cor, brilho, luz, tamanho

e disposição dos elementos na “cena”, portanto, habilidades específicas de letramento para poder construir sentidos ou produzir efeitos de sentidos em textos multimodais.

Dentre tantos benefícios para esse tipo de prática didático-pedagógica, encontramos relevância no dizer de Rojo (2013, p. 20-21), ao avaliar que, para o aluno, “já não basta mais a leitura de texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que cercam, ou intercalam ou impregnam”.

Contudo, todos esses resultados apontam para o desafio da escola *locus* social da intervenção aqui apresentada. Apesar da extrema positividade propiciada pelas práticas analisadas, ainda há muitas “pedras” para que professores, conscientes da importância das práticas que contemplem a Pedagogia dos Multiletramentos, concretizem trabalhos vinculados ao multiletramento, em parte devido a possíveis deficiências na formação do próprio educador.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) por concessão de bolsa de iniciação científica, contribuindo para a inserção de acadêmicos e professores nas atividades de pesquisa ligadas ao projeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas em comunicação. 3. ed. Campinas: Pontes Editora e Arte Língua, 2009.

ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn; NIHLEN, Ann Sigrid. **Studying your own school**: an educator’s guide to qualitative practitioner research. Thousand Oaks: Corwin Press, 1994.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. **Tecnologias móveis em educação**: o uso do celular na sala de aula. Disponível em: <fatea.br/seer/index.php/eecom/article/viewFile/596/426>. Acesso em: 13 set. 2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Gramática de la multimodalidade. Tradução de Cristóbal Pasadas Ureña de artigo original “A grammar of multimodality” (2009). **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 98-99, p. 93-152, jan./jun. 2010.

COSTA, Alessandra Oliveira Augusto da; PRADELLA, Carolina Rocha. **Selfies e autorretrato**: a prática e a arte na sala de aula. Disponível em: <isapg.com.br/2014/confaeb/down.php?id=390&q=1>. Acesso em: 28 nov. 2014.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010, Campinas.

FENTI, Daniela. **Agora é a vez do 'shelfie' conquistar internautas**. Disponível em: <diarioweb.com.br/novoportal/noticias/tecnologia/186681,,Agora+e+a+vez+do+shelfie+conquistar+internautas.aspx>. Acesso em: 23 set. 2014.

FIX, Ulla. Kanon und Auflösung des Kanons. Typologische Intertextualität - ein "postmodernes" Stilmittel? Em: ANTOS, Gerd; TIETZ, Heike (Hgg.). **Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997. p. 96-108.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HENDGES, Graciela Rabuske; NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; MARQUES, Pâmela Mariel. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. Em: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari (Orgs.). **Gêneros: um diálogo entre Comunicação e Linguística**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 241-274.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Digital communications, multimodality and diver-sity: towards a pedagogy of multiliteracies. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, vol. XLV, n. 1, p. 15-50, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. Em: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 57-74.

KRESS, Gunther. Reading images: multimodality, representation and new media. Em: IIID - Expert Forum for Knowledge. **Preparing for the Future of Knowledge**. Conference. 2004. Disponível em: <knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>. Acesso em: 8 jul. 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**. Geelong: Deakin University Press, 1990.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MACHADO, Irene. O conceito de formato em relação ao conceito de gênero. Em: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari (Orgs.). **Gêneros: um diálogo entre Comunicação e Linguística**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 175-194.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PINHEIRO, Patrícia Peck. Escola digital e o educado 3.0: a relação professor e alunos nas redes sociais. Em: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SERNAR-PR, 2014. p. 163-171.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. Em: ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs** (Org.). São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Záira Bomfante dos; MEIA, Ana Clara Gonçalves Alves de. A produção de textos multimodais: a articulação dos modos semióticos. **RevLet - Revista Virtual de Letras**, vol. 2, n. 1, p. 304-318, 2010.

SCHLEMMER, Eliane e outros. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro**. 2007. Disponível em: <abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411PM.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo. Atlas. 2007.

UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning**. 2013. Disponível em: <unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-port>. Acesso em: 10 ago. 2015.

VIVIAN, Caroline Deprá; PAULY, Evaldo Luis. **O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: fala sério!** Disponível em: <pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/195/167>. Acesso em: 23 ago. 2014.