Os novos sujeitos da hipermodernidade e suas novas formas de comunicação: multiletramentos e o ensino de língua espanhola por meio do Twitter

Mariane Rocha Silveira* Luciane Sturm** Elaine Ribeiro***

Resumo

Nosso obietivo é discutir e evidenciar as potencialidades dos multiletramentos para o ensino de língua espanhola (LE). Partimos do pressuposto de que não é possível ensinar um idioma isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos. Há objetivos que vão além do foco puramente linguístico, portanto, o novo idioma deve favorecer a interação, sob o viés intercultural, na diversidade, por meio das múltiplas linguagens que circundam nossa sociedade. Considerando o contexto de hipermodernidade e o perfil ubíquo do novo leitor, o ensino de LE necessita alinhar-se a perspectivas teóricas contemporâneas, a fim de prover uma aprendizagem significativa. Deve, portanto, contribuir com a formação de indivíduos com capacidade crítica e consciência social, criativos e conscientes da diversidade que constitui nosso mundo, local e globalmente. Diante disso, ilustramos nossa discussão por meio do projeto ¡Viva Frida!, buscando contribuir com práticas de leitura e de escrita inovadoras e atrativas ao jovem aprendiz.

Palavras-chave: Língua espanhola. Multiletramentos. Twitter.

Data de submissão: set. 2020 – Data de aceite: nov. 2020 http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i3.11528

Mestre em Letras – Estudos Literários pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola pela UPF, Especialista em Tradução de Espanhol pela Universidade Gama Filho (UGF), Graduada em Letras pela UPF, Doutoranda em Letras pela UPF, Bolsista Capes. Atualmente, é professora de Língua Espanhola, Literatura e Leitura e Produção Textual na UPF e professora de Redação no Centro de Ensino Médio Integrado UPF. E-mail: marianesilveira@upf.br

Realizou mestrado e doutorado - Estudos Linguísticos/
Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Possui graduação em Letras - Português/
Inglês pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É
professora da UPF atuando na graduação, PPGL e em
projetos de extensão. Tem experiência e interesse nas
áreas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/
adicional, letramentos e abordagem de ensino a partir de
gêneros, formação de professores de línguas e inglês como
meio de instrução (EMI). Atualmente, é coordenadora da
Assessoria Internacional UPF. E-mail: lusturm@upf.br

^{****} Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) - Campus de Erechim, Graduada em Letras pela URI - Campus de Erechim, Doutoranda em Letras pela UPF; Bolsista Capes. Atualmente é professora titular de português, literatura, espanhol, comunicação e expressão e produção textual, com dedicação exclusiva, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - Campus Fraiburgo, em Santa Catarina. E-mail: elaine.ribeiro@ifc.edu.br

Introdução

A sociedade atual, após inúmeras transformações no que se refere à tecnologia, consolida-se sobre o universo digital e a produção intrínseca a ela. Consideramos, portanto, nessa proposta, as discussões sobre hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015), bem como os desafios de qualificar as formas de interação frente às tecnologias disponíveis aos sujeitos do mundo hipermoderno. Diante desse contexto, o presente estudo objetiva discutir e evidenciar as potencialidades da Pedagogia dos Multiletramentos (PM) (THE NEW LONDON GROUP, 1996; MELO; ROJO, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015) para o ensino e aprendizagem de língua espanhola. Nesse sentido, argumentamos a favor dessa abordagem por constituir-se como uma perspectiva contemporânea que favorece a formação integral de indivíduos, possibilitando que possam agir, reagir e interagir, por meio de práticas sociais de linguagem (na língua materna e na adicional), como protagonistas em espaços plurais e diversos, tanto local quanto globalmente.

Nosso trabalho adota a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011), a qual compreende a língua como realidade concreta e o sentido da palavra é determinado pelo contexto. Nessa visão, os sentidos são construídos na interação entre sujeitos em determinados contextos de uso e em um determinado

momento socio-histórico. Mais ainda, exercitamos a complexa tarefa do professor de aliar teoria e prática, ou seja, diante da premissa do senso comum de que "na teoria é fácil, quero ver na prática", buscamos contribuir com a desconstrução dessa crença, de que estudos teóricos não atingem a escola porque não são exequíveis. Assim, trazemos a proposta de um projeto para o ensino de espanhol na perspectiva dos multiletramentos, intitulado ¡Viva Frida!, e pensado para adolescentes e/ou jovens adultos; a proposta, assim, integra língua, cultura e tecnologias, visando o protagonismo desse indivíduo, como "usuários críticos e éticos" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

O projeto justifica-se na medida em que a sociedade demanda do professor conhecimentos teóricos e práticos, visando uma transformação no ensino escolar. Tratam-se de demandas sobre abordagens diferenciadas, estratégias adequadas ao perfil do estudante ubíquo que temos hoje. É diante dessa demanda que desejamos contribuir. Nesse recorte, a língua adicional1 tem um papel fundamental para a formação do cidadão, fato que requer pensar, discutir e propor projetos significativos e transformadores na vida dos estudantes. Por isso, a PM constitui-se como um referencial teórico importante para o trabalho do professor de LE e diante, dessa perspectiva, nos alinhamos à proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

(OCEM) (BRASIL, 2006, p. 90) que consideram que ensinar uma LA é ir além do aprendizado puramente linguístico, pois não é possível ensinar um idioma isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos.

Diante de nosso objetivo, neste texto, revisitamos, na seção 2, os principais aspectos teóricos da PM, destacando o papel dos gêneros discursivos com base em Bakhtin (2011), Marcuschi (2002, 2004), Rojo (2013), Melo e Rojo (2014), Rojo e Barbosa (2015). Além disso, destacamos uma reflexão sobre o leitor ubíquo, com base em Santaella (2013). Finalizamos nosso texto com o projeto ¡Viva Frida! na seção 3 e, na sequência, as considerações finais.

Multiletramentos e o ensino de línguas

O termo multiletramentos, de autoria do renomado grupo de pesquisadores intitulados The New London Group (1996), foi proposto a fim de expandir o conceito de letramento, considerando as mudanças relacionadas à multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística, que aconteciam cada vez mais rapidamente. Transformações constantes, mudanças de hábitos e valores e, principalmente, de novas formas de interação (real e virtual) inspiraram a proposta do The New London Group, difundida rapi-

damente entre estudiosos da área das linguagens (ROJO, 2012; MELO; ROJO, 2014) e documentos oficiais (BRASIL, 2006). Multiletramentos passou a envolver, então, modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto e não apenas a língua. Com isso, considerando os novos meios de comunicação que remodelam a maneira como usamos a linguagem, o significado passa a ser construído de modo cada vez mais multimodal.

Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece na relação entre aquele que adquire o conhecimento e aquilo que se pode conhecer, em que o aprendiz descobre que pode realmente aprender e avaliar como válido. Nesse sentido, a pedagogia é eficaz à medida que consegue a aproximação entre o aprendiz e aquilo que se pode aprender. (BARBOSA-SILVA, 2016, p. 15).

Em documento nacional oficial, o ensino a partir da perspectiva dos letramentos e multiletramentos aparece em 2006, nas OCEM, resgatando as contribuições da aprendizagem de LA (no documento língua estrangeira) para a cidadania do indivíduo, ultrapassando os aspectos linguísticos.

[...] busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com "uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre", como nos dizeres de Morin (2000, p. 11). (BRASIL, 2006, p. 90).

No Brasil, os estudos sobre multiletramentos, a exemplo de Rojo e Almeida (2012), Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015), envolvem trabalhos colaborativos, desenvolvidos por meio de atividades de leitura crítica, análise e práticas de escrita multissemióticas com enfoque multicultural, sempre mediadas pelo uso de novas tecnologias digitais. Enfim, projetos que envolvam os multiletramentos não devem abordar somente as tecnologias, devem também considerar

[...] a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 12).

O ensino de línguas na perspectiva dos multiletramentos contribui para que o indivíduo compreenda que "há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade está contextual, social, cultural e histórica" (BRASIL, 2006, p. 92).

Considerando o exposto até aqui, o projeto ¡Viva Frida!, a ser apresentado adiante, ancora-se nas OCEM (BRASIL, 2006), bem como nos estudos de Rojo (2012, 2013), Melo e Rojo (2014), Rojo e Barbosa (2015), nos quais as concepções de gênero discursivo de orientação bakhtiniana articulam-se às práticas multiletradas, demonstrando a eficácia da teoria. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), a hipermodernidade caracteriza-se pelas mudanças que o mundo vem

passando, principalmente, com relação às maneiras de participação e de interação social e, portanto, nas formas de enunciar e nos textos. Na acepção das autoras,

[...] a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin não somente ainda é potente para a análise desses enunciados, como talvez nunca tenha encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Com isso, faz-se conveniente discutir as concepções que envolvem os gêneros do discurso dessa corrente, pois eles serão centrais no projeto ¡Viva Frida!.

A pertinência e a contemporaneidade dos gêneros do discurso na perspectiva dos multiletramentos

O entendimento sobre as concepções que envolvem os gêneros discursivos articulados às práticas multiletradas (MELO; ROJO, 2014) foi fundamental para a construção dessa proposta. Por isso, discorremos nesta seção sobre essas concepções que embasam o projeto que será descrito mais adiante.

A linguagem, em sua riqueza e em sua manifestação criativa, oferece possibilidades ao emissor (independente se de enunciados orais ou escritos), renovando construções a partir do mesmo código e por meio de gêneros específicos, que também apresentam uma imensa possibilidade àqueles que se dispõe a

conhecê-los e a fazer uso em situações sociais diversas de comunicação. Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2011, p. 262) e seu Círculo, a multiplicidade de gêneros mostra-se dessa forma, pois são inúmeras as possibilidades da "multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo" e, por isso, revela essa relativa estabilidade dos gêneros.

Ainda, de acordo com o autor, os gêneros manifestam-se no cotidiano dos usuários da língua e relacionam-se, analogamente, a uma origem cultural que, por sua vez, assenta-se em um espaço e em um tempo. Logo, com as mudanças sociais e temporais da sociedade, pode-se afirmar que surgem novos gêneros, como os relacionados ao ambiente virtual, os chamados gêneros digitais. Isso ocorre porque, inúmeras vezes, os gêneros tradicionais, a exemplo das cartas ou dos diários tradicionais, de papel, por exemplo, já não conseguem competir com o desenvolvimento e a eficiência das novas tecnologias, amplamente utilizadas nas relações de comunicação do século XXI.

O surgimento de novos gêneros é apresentado por Marcuschi e em seu conhecido ensaio *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital* (2004), em que o autor analisa e expõe de forma detalhada as propriedades

dos gêneros que surgiram em meio ao desenvolvimento das tecnologias digitais em ambientes virtuais, possíveis pela evolução da internet, e que já moldam os atuais comportamentos comunicacionais da sociedade. Nesse sentido, em conformidade com o linguista (MARCUSCHI, 2004, p. 13), parte do êxito desses gêneros emergentes

[...] deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Marcuschi (2004) também destaca que, com essas propriedades, os gêneros proporcionam aos seus usuários maior rapidez de veiculação, assim como flexibilidade linguística, agilizando a sua inserção entre as outras atividades sociais, algo analisado facilmente na hipermodernidade, em que a vida das pessoas é circunscrita pelos ambientes virtuais e suas múltiplas possibilidades.

Cabe ressaltar, também, sob as concepções de Marcuschi (2004, p. 19), que a internet como revolução tecnológica tem menor efeito do que como "revolução dos modos sociais de agir linguisticamente". Por esse ponto de vista, com os avanços nos últimos anos do século XXI, a vida das pessoas sofreu significativos impactos que alteraram suas condutas, suas formas de observar o mundo, seu desempenho e suas maneiras de ser.

Essas mudanças reenquadraram a forma de viver de milhões de pessoas, rearticulando, pelo contato com a tecnologia, suas tarefas mais simples e cotidianas, como realizar compras *on-line*; usar um smartphone para realizar transações bancárias; comunicar-se via aplicativos e sem custos; ler em dispositivos de leitura digitais; jogar e estudar em um incontável número de plataformas; assistir a produções cinematográficas inéditas a baixo ou nenhum custo em qualquer lugar; ter acesso ilimitado a opções de música e de conteúdos em alta qualidade; e, entre outras possibilidades virtuais, algo que parecia viável apenas nas obras ficcionais: realizar consultas médicas por meio da telemedicina.

Ademais, essa nova forma de ser também se refere à nova forma de escrever, visto que, no contexto virtual, as pessoas passam a ter uma relação diferenciada com o texto nas plataformas digitais, o que provoca o surgimento de novos escritos. De acordo com Rojo (2013), no meio virtual, os usuários assumem o papel de *lautor*, isto é, de alguém que além de ler, ainda produz, concomitantemente e no mesmo espaço, de forma diferente de outras épocas e de outros suportes, em que primeiro se produzia e, algum tempo depois, o leitor acessava o texto e, talvez, o autor alcançasse a sua recepção. Sobre isso, Rojo (2013, p. 20) comenta:

Esses "novos escritos" obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, twits, posts, ezines, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de "leitura-escrita", que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou e sua multiplicidade de modos de significar.

Apesar dessas inúmeras mudanças nas formas de viver, cerceadas pela tecnologia virtual e naturalizadas por um grande número de pessoas, algo permanece inalterado em relação à era monológica e quando os gêneros discursivos de Bakhtin ainda se mostravam supremos, como salienta Marcuschi (2004): o código escrito segue unânime em todos os gêneros digitais, assim como já se constituíam base dos gêneros textuais. Nesse sentido, sob o ponto de vista de Marcuschi (2002, p. 16, grifos do autor):

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos.

Essa constatação é importante para salientar a importância dos estudos na área das teorias dos gêneros, dos multiletramentos, assim como de ensino e aprendizagem de língua adicional, para a constante atualização das práticas de escrita. Isso decorre, inclusive, porque os alunos de hoje têm um perfil muito diferente das gerações anteriores e usam novos gêneros, tanto em práticas de leitura quanto de escrita. Essa nova postura, apresentada pelos aprendizes, exige práticas de ensino inovadoras, que tornem a aprendizagem mais significativa e que aproxime os conteúdos trabalhados da realidade dos alunos.

As mudanças ocorrem no mundo, em todas as línguas, o que sugere que ao ensinar uma língua adicional utilizando gêneros como estratégia, o educador estará possibilitando ao aluno reconhecer a estrutura formal que compõem o texto, as quais podem fornecer recursos linguísticos para interagir com o outro na língua estudada. A concepção de que o ensino de língua adicional se restringe ao ensino de vocabulário e gramática nega ao aluno a possibilidade de agir de forma ativa e crítica frente à multiplicidade de gêneros que ele encontra fora da sala de aula ao interagir em redes sociais ou em outras plataformas de navegação.

Nesse sentido, nosso projeto, na perspectiva do multiletramentos, considera a heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, buscando evidenciar que pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e distintas. Nessa linha, buscamos, da mesma forma,

[...] fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem (BRASIL, 2006, p. 92).

Portanto, por meio da língua espanhola, idioma plural e heterogêneo, atrelada a diferentes componentes culturais, o aprendiz terá a oportunidade de experienciar diferentes práticas de leitura e de escrita, por meio de gêneros, que podem ou não fazer parte do seu cotidiano. O que prevalecerá nessas experiências é a perspectiva de comunicação em LE que poderá ser analisada e aprimorada no meio digital, visando sensibilizar linguisticamente esse aprendiz quanto às características do espanhol comparado ao português e aos variados usos que podemos fazer de ambos os idiomas na comunicação de nosso dia a dia.

Na próxima seção, tratamos a respeito da mudança experimentada pelos gêneros, ao longo dos anos, influenciada pelo desenvolvimento tecnológico, o qual possibilitou, entre outras coisas, a criação e o contato com uma variedade infinita de novos gêneros, entre eles o próprio *tweet*, gênero focal em nosso projeto.

De diário a *tweet*: os gêneros em novo suporte

Os diários tradicionais, como práticas de escrita de tom confessional de si (e para si), que zelam os registros de um efêmero cotidiano, há muito também segredam os mais profundos sentimentos e declarações de seus escritores. Eles ajudam o escritor a externar alegrias e tristezas, conservam memórias, aprazíveis ou não; registram expectativas e projetos. Alguns diários recebem informações, supostamente proibidas, a ponto de serem acessados estritamente por códigos ou chaves, a fim de que seus conteúdos nunca cheguem à superfície; outros, no entanto, alcançam notoriedade e as mãos dos leitores, mesmo muito tempo após a morte de seu escritor.

Esse é o caso da pintora mexicana Frida Kahlo, que deixou seu legado manifestado em seus retratos e autorretratos, suas cartas, seus bilhetes, seus poemas e também em seu diário. As cores e os traços de sua pintura autobiográfica, talvez, sejam suas expressões mais célebres, porém ela revelou muito mais quando sua voz ecoou pela escrita em seu diário, espaço no qual poetizou com jogos de palavras, delineou suas pinturas, rascunhou as cartas destinadas a seus pares e entregou-se ao leitor, ainda que não intencionalmente.

Muito tempo depois da escrita do diário de Frida Kahlo, os diários tradicionais emergem em um novo suporte, em meio aos avanços tecnológicos, com diferentes temas e funções. São os weblogs, que se popularizaram como blogs, versões digitais dos diários íntimos, da escrita de si, e tornaram-se referências

de subjetividade, de informação, de escrita e de leitura na rede mundial de computadores. Diferentemente dos diários tradicionais, que zelavam sentimentos e declarações, os diários virtuais escancaram conteúdo produzido por um escritor que sente necessidade de ser lido, de ser "seguido", conforme a nomenclatura usada nos gêneros digitais, e que já pressupõe essa interação socio-virtual.

Em conformidade com Schittine (2004, p. 23):

Essas mudanças, que aparentemente parecem objetivar o diário íntimo e afastá-lo de sua função confessional, são na verdade marcas de uma nova maneira de escrever sobre si próprio, mas ao mesmo tempo comunicando ao outro.

Logo, esse autor de si para o outro, além do interesse em ser lido, busca uma interação "real" com o leitor, ou seja, que esse compartilhe seus pensamentos. Sobre essa questão, resgatam-se as proposições de Bakhtin e Volochinov (2006), segundo os quais as palavras por si só são imparciais, mas elas passam a ter sentido, ou seja, a desempenhar papéis ideológicos específicos e significativos por meio da própria criação ideológica no que eles chamam de enunciado. Esse, por integrar um contexto de comunicação que lhe confere significação e valor, ganha expressividade e dá voz àquele que antes apresentava-se como "mero" ouvinte. É o que se realiza nos gêneros digitais, a exemplo dos blogs, e em redes sociais, como o microblog Twitter.

No século XXI, em meio à agilidade e à instantaneidade do acesso às informações e, paradoxalmente, com a falta de tempo para acessar muitas páginas ou de ler e escrever grandes textos, surge um gênero digital mais compacto que o blog, o chamado microblog, que também incorpora as características de rede social e, em certa medida, do diário tradicional, pelas suas características de mobilidade e de temporalidade. A plataforma mais conhecida é a do Twitter, criado nos Estados Unidos, em 2006, quando assentava seu funcionamento basicamente na pergunta "O que você está fazendo?". De acordo com Araújo, Costa e Dieb (2011, p. 92),

Surgia assim o *Twitter*, rede social cujo nome remete ao ditado popular "A bird tweed me" (Um passarinho me contou) e que tinha, em sua versão inicial, a proposta de convidar os participantes a responderem a pergunta "What are you doing?" (O que você está fazendo?). Apesar da estreia tímida, que garantiu ao site o modesto número de 4 milhões de usuários no final de 2008, o *Twitter* deu um considerável salto na quantidade de adeptos, ao somar, no final de 2010, a incrível marca de 175 milhões de contas.

Assim, os usuários narravam em pequenas mensagens de até 140 caracteres o que estavam fazendo naquele momento e a publicação, então, aparecia instantaneamente nas páginas de seus *followers*, os seus seguidores. No entanto, com o passar do tempo, as mensagens publicadas no *Twitter* tiveram seu tamanho expandido e agora já alcançam 280 ca-

racteres. Elas transcenderam a pergunta base, restrita à vida pessoal, sobretudo quanto à rotina do usuário, e passaram a tratar sobre diferentes assuntos, em um fluxo constante de produção de conteúdo. Nesse contexto, Santaella e Lemos (2010, p. 66) definem, com precisão, em que consiste o Twitter hoje: "O que é o Twitter? Uma verdadeira ágora digital global: universidade, clube de entretenimento, termômetro social e político, instrumento de resistência civil, palco cultural, arena de conversações contínuas". Isso porque, apesar dos constantes comentários a respeito de uma suposta perda de força do Twitter ao longo dos anos, segundo Santaella e Lemos (2010), ele se configura como uma das únicas plataformas on-line efetivamente capazes de reportar os fatos em tempo real, de forma pública e com eficiência.

Logo, um número significativo de pessoas passa a criar perfis no Twitter e a interagir fortemente com seus seguidores, mesmo que, com frequência, de forma unilateral. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 121), "Nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado) ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos)". Como interessados na plataforma, além de pessoas "comuns", principalmente os jovens, também passam a compartilhar esse espaço virtual celebridades, influenciadores digitais,

políticos, jornalistas, escritores e críticos de diferentes ordens, assim como os próprios veículos de comunicação, a exemplo de telejornais, programas televisivos e emissoras de rádio, entre outras, inclusive para fins comerciais, que percebem uma possibilidade de divulgação de sua marca e de seus produtos.

Um público em meio aos referenciados anteriormente ganha destaque na frequência e no domínio de uso do Twitter, além da importância que dá ao conteúdo nele publicado: os jovens estudantes. Esses, no processo de apropriação e de testagem desse artifício tecnológico, além da construção de suas próprias identidades, passam a se comunicar com seus pares e a mediar suas vidas pelo número de "curtidas" e de comentários em seus tweets, nos quais mostram suas opiniões, replicam julgamentos de outrem, publicam textos multimodais e entregam muito de si. A página de ajuda da rede social Twitter apresenta uma clara explicação em que consiste o tweet:

Definição: uma mensagem publicada no Twitter que contém texto, fotos, um GIF e/ou um vídeo.

Onde eles aparecem para o remetente: na página de perfil e na timeline da página inicial do remetente.

Onde eles aparecem para o destinatário: na timeline da página inicial de qualquer pessoa que siga o remetente.²

Percebemos, portanto, uma atualização (principalmente quanto à comunicação) em relação aos diários de outrora, os quais passam a ter um novo contorno. Antes, como escrita íntima, os diários guardavam as informações de seus autores, os quais viviam também em uma época e em sociedades com valores muito distintos; hoje, ao contrário, com uma sociedade pautada em recursos tecnológicos hipermodernos e ubíquos, a escrita de si parece ganhar mais sentido se por meio da interação (constante) com o outro. Essa mudança, assim, ocorre nas formas como as pessoas comunicam-se e, como não poderia ser diferente, também nas formas como ensinam e aprendem, conforme veremos na próxima seção.

O ensino frente aos desafios da era da ubiquidade

Diante das discussões trazidas aqui, surgem questionamentos sobre quem é, então, o novo aluno que temos em sala de aula. Por isso, nesta seção, provocamos uma reflexão sobre esse indivíduo, aluno, possível, leitor ubíquo e os consequentes desafios à escola, ao ensino e ao professor. O que precisamos saber sobre o perfil desse leitor de uma nova era e quais propostas e estratégias necessitam ser pensadas para um ensino mais atrativo e motivador?

Com o desenvolvimento tecnológico e o facilitado acesso à internet, a socie-

dade mudou sua conduta, sua forma de ver o mundo e seu papel nele. De forma análoga, passou a absorver a lógica da rede construída pela lógica do hipertexto que, entre os séculos XX e XXI, atribui um singular sentido à leitura e à prática de escrita. Especificamente sob o ponto de vista da leitura, os gêneros assumem formas diferenciadas, segundo os estudos de Santaella (2013), surge um novo tipo de leitor – o ubíquo –, descendente de outros também denominados por ela: o contemplativo, o movente e o imersivo.

O leitor ubíquo apresenta características muito semelhantes dos anteriores, visto que não há uma exclusão fenotípica, mas um processo de agregação e de desenvolvimento:

Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais complexas (SANTAELLA, 2013, p. 281).

Por conseguinte, o leitor ubíquo segue lendo e "transitando entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, pistas, mapas" (SANTAELLA, 2013, p. 278), assim como o movente; ou, à semelhança do leitor imersivo, que com o

[...] leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e de seu entorno no espaço físico em que está situado (SANTAELLA, 2013, p. 278).

O leitor ubíquo, dessa forma, possui uma capacidade distinta dos demais leitores: a de estar presente nos mais diversos lugares e em qualquer tempo, "uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação" (SANTAELLA, 2013, p. 278). Isso só é possível porque, em conformidade com a autora, a ubiquidade refere-se a

[...] sistemas computacionais de pequeno porte, e até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar a outro (SAN-TAELLA, 2013, p. 278).

Nesta acepção, o aparelho celular, como um dispositivo que permite não apenas a conversação, mas que ainda estabelece várias outras relações multimodais com seu usuário, passa a ser imprescindível para o leitor ubíquo, bem como passa a ser uma marca de sua identidade:

Não são mais simples dispositivos que permitem a comunicação oral, mas, sim, um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, esse tipo de habilidade mental que precisa de tempo para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo (SANTAELLA, 2013, p. 279).

Logo, surgem novas possibilidades de interação que aproximam usuários em detrimento da geografia, a exemplo do fenômeno das redes sociais. Como implicação, as características de pensamento e de comportamento atuais, pertencentes ao leitor ubíquo, entram em choque com antigos, mas ainda vigentes valores sociais e institucionais. Na escola, muitas vezes, os novos alunos demonstram falta de interesse e vontade de realizar as atividades, assim como inquietação e desatenção. Isso ocorre porque, na sua acepção, o espaço escolar, frequentemente, não é um lugar desafiador - os quadros das salas de aula tradicionais contrastam excessivamente com a multimodalidade de seus dispositivos móveis. De acordo com Santaella (2013, p. 290),

Interatividade inclui um número de funcionalidades: navegar através do corpus de informação eletrônica, controlando como essa informação é disponibilizada na tela, facilitando a flexibilidade e permitindo respostas dinâmicas no diálogo humano-computador. Ora, se aprender implica ativamente encontrar e recuperar conhecimento como resultado da interação com os ambientes de aprendizagem, então a aquisição de conhecimento é um processo interativo que as redes digitais intensificam.

Esses novos contornos sociais e tecnológicos, assim, tendem a questionar e a compelir a instituição escolar a perceber as mudanças ao seu redor, ajustando-se a elas criticamente. No entanto, quantas vezes, sob o pretexto de ser inovadora, ela não repete as atividades que acompanharam diferentes gerações ao longo do tempo? O fato de o computador ou de os *tablets* e os celulares adentrarem a sala de aula não significa, necessariamente, que as práticas pedagógicas tenham mudado de forma substancial. Nessa perspectiva,

[...] a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita "culta", sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, os procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno e atual (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Esse fato ocorre por uma série de fatores que vão desde a forma como a instituição está organizada, em um processo linear de ensino, marcado por uma rigidez disciplinar que, no mínimo, inibe a possibilidade de interação, quando não a elimina completamente, até o despreparo dos professores. Esses, por vezes, dominam restritas ferramentas digitais, o que não se mostra suficiente para a realidade atual. Há, ainda, aqueles que, apesar do esforço, recaem em armadilhas ao optar por práticas que apenas aparentam interatividade.

O papel da língua adicional no contexto do leitor ubíquo

Cabe destacar que o aprendizado de línguas é um direito de todo o cidadão, pois, certamente, contribuirá para a compreensão mais adequada da sua própria realidade, auxiliando em sua participação como cidadão atuante em uma sociedade caracterizada pela diversidade e pela complexidade cultural (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127). Nessa perspectiva, defendemos que a aprendizagem da língua espanhola na escola deve pautar práticas sociais multiletradas plurais e diversas que possibilitem ao indivíduo pensar, agir e interagir criticamente e eticamente, em diferentes contextos e espaços plurais, tanto presencial como virtualmente/digitalmente, porque, muitas vezes, ele já se insere nesse universo por suas características ubíguas. Esse ensino, pautado na perspectiva sociocultural em que língua e cultura são elementos extremamente próximos, possibilita compreender o outro, bem como ser compreendido pelo outro; possibilita transitar na diversidade do mundo contemporâneo.

Por isso tudo, argumentamos a favor de um ensino que permita o engajamento discursivo do aluno/aprendiz, por meio de diferentes gêneros autênticos que circulam na sociedade, a fim de evidenciar um sujeito multiletrado, ou seja, um cidadão com capacidades interculturais, que possa se envolver em tarefas de leitura e de escrita com sentido verdadeiro, para expressar suas posições e dúvidas, expor seu pensamento e realizar questionamentos sobre a diversidade cultural em que estamos inseridos.

Nesse sentido, nosso projeto vê a tecnologia como uma aliada, que deve fazer parte da vida do professor e estar presente em sala de aula, uma vez que, quando bem utilizada, promove e amplia a interação entre os mais diversos indivíduos. Navegar na internet, manipular imagens, cores, músicas, participar de jogos *on-line* ou relacionar-se com seus pares (ainda que virtuais) constituem alguns dos seus principais interesses da nova geração de adolescentes/jovens adultos. Então, por que não trazer o mundo deles, para dentro da escola, mais especificamente, para dentro da aula de língua espanhola? A importância da tecnologia para a educação não é algo novo, visto que Moran (2007, p. 163), há mais de dez anos, afirmava:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

O mundo virtual torna-se um eficiente meio para o ensino e para a aprendizagem de diferentes línguas e inúmeras são as possibilidades de imersão e de aspectos a serem aproveitados pelo professor. Assim, a internet – especificamente por meio de dispositivos móveis – pode ins-

trumentalizar o ensino da LA em vários momentos, cabendo ao professor fazer a escolha mais adequada ao seu trabalho e, sem dúvida, a sua realidade.

A partir das concepções destacadas até aqui, buscamos construir um projeto alternativo para instigar os estudantes ao engajamento discursivo e intercultural, ao protagonismo e ao aprender mais. Essa proposta para o ensino do espanhol, na perspectiva dos multiletramentos, centraliza-se no gênero discursivo digital tweet. Contudo, a produção íntima em um diário tradicional, da pintora mexicana Frida Kahlo e de seu universo pessoal e artístico foram o ponto de partida para a criação do projeto descrito a seguir.

iViva Frida! – aprendendo espanhol na perspectiva dos multiletramentos

O projeto intitulado ¡Viva Frida!, descrito no Quadro 1, apresenta uma proposta com base na vida de Frida Kahlo, lida a partir de seus diários escritos à mão e do tweet como gênero digital contemporâneo, possibilitando que a geração mais jovem possa evidenciar e inferir as transformações e transições pelas quais os gêneros discursivos passam ao longo de um período de tempo. Além disso, o projeto traz a própria trajetória da artista como componente cultural, provocando o debate intercultural, já que uma de nossas premissas é a indis-

sociabilidade entre língua e cultura, no processo de ensino e de aprendizagem.

Descrevemos, portanto, o planejamento do projeto ¡Viva Frida!, voltado a alunos de língua espanhola no Ensino Médio e/ou no Ensino Superior. O objetivo geral do projeto é promover a interação em língua espanhola, experienciando o uso de gêneros a partir do universo mexicano e de tracos fortes da cultura latino-americana - hábitos, folclore, identidades, arte, música - em uma perspectiva intercultural. Todo o planejamento e o desenvolvimento do projeto foram pensados para tarefas colaborativas, em pares, pequenos grupos e no grande grupo. A comunicação/ interação com a turma deve ser realizada, preferencialmente, na língua alvo, com o apoio da língua materna, quando necessário.

Cabe destacar que nossa proposta é flexível e aberta a adaptações aos diferentes contextos e níveis de conhecimento linguístico dos estudantes. Contudo, é primordial a preparação do professor com relação ao conhecimento e às funções de cada gênero utilizado ao longo do processo, pois prevemos, além da ampliação do conhecimento linguístico e cultural, que os alunos aprendam mais sobre os gêneros, pelos próprios gêneros, o que requer a função mediadora do professor. A seguir, no Quadro 1, apresentamos a descrição do projeto ¡Viva Frida!

Quadro 1 – Descrição do projeto ¡Viva Frida!

Público: ensino médio/ensino superior³						
Carga horária: 1 trimestre						
Etapa	Objetivos	Tarefas				
Contato Inicial	1) Ativar o conhecimento sobre a temática do projeto e sobre os gêneros envolvidos. 2) Adentrar no universo da cultura mexicana e, em especial, de Frida Kahlo, suas publicações e as características que a definem, por meio da leitura e da exploração do gênero tweet, observando e identificando as características e os elementos específicos da constituição desse gênero. 3) Promover a sensibilização sobre a presença e o uso dos gêneros do discurso no cotidiano.	Criação de uma nuvem de palavras (<i>Mentimeter</i>), Discussão com a turma sobre o nome Frida Kahlo, com a criação colaborativa de um mapa mental da turma, com as informações já conhecidas sobre a artista. Leitura e análise dos perfis do Museu Frida Kahlo e Museu Dolores Olmedo, no Twitter. Criação de glossário colaborativo. Postagens no Twitter utilizando o glossário colaborativo. Apresentar os filmes <i>Frida</i> e <i>Coco</i> para que sejam assistidos em casa. Selecionar cenas/imagens dos filmes. Discussão sobre o conceito de gêneros e seu papel e funções na comunicação/interação humana. Preenchimento da tabela ou do formulário sobre os gêneros utilizados até o momento.				
Imersão cultural e exploração	Intensificar os conhecimentos sobre a artista, sobre a cultura mexicana e sobre aspectos linguísticos do espanhol, a fim de adquirir conteúdo para as publicações no perfil criado.	Análise dos filmes e apresentação da atividade proposta. Exploração de algumas páginas do diário de Frida Kahlo. Visita virtual ao Museu Frida Kahlo. Produção de legendas para imagem/cenas. Apresentação oral e prática escrita de textos em formato de <i>tweets</i> . Prática escrita em documento colaborativo no Google Documentos. Análise dos colegas e do professor e aprimoramento da escrita.				
Produção Final	Realizar as práticas de escrita no Twitter, a partir dos conhecimentos adquiridos - linguísticos e culturais, avaliando os resultados obtidos a partir da aceitação pelos seguidores do tweet desenvolvido.	Elaboração de um perfil colaborativo no Twitter, em que os alunos farão diferentes publicações.				

Fonte: elaboração das autoras.

Etapa 1 – Contato inicial

Conforme os objetivos descritos no Quadro 1, o projeto é iniciado com a ativação do conhecimento de mundo da turma, sobre a cultura mexicana e sobre a Frida Kahlo. Para isso, dois gêneros em especial podem ser usados, a nuvem de palavras e o mapa mental.

- a) A nuvem de palavras, por meio do Mentimeter⁴, a partir da pergunta: ¿Qué le viene a la mente cuando escucha el nombre 'México'⁵? O professor medeia a tarefa, motivando a discussão sobre as expressões indicadas pela turma.
- b) O mapa mental é um recurso poderoso para construir e organizar conhecimento de forma colaborativa e/ou individual. Propomos aqui uma construção coletiva de um único mapa mental da turma. Para isso, o professor pode optar por uma criação em ambiente digital⁶ ou não. No texto *O gênero mapa mental e o letramento do professor de línguas*, Sturm (2019) discute a pertinência de uso dos mapas mentais, suas funções, características e possibilidades de produção.

Na sequência, o professor promove uma conversa inicial com a turma, sobre o *Twitter*, para verificar quem utiliza a rede, como, para qual finalidade. Cabe, nesse momento, discutir, em linhas gerais os propósitos, as características e as funções do Twitter a partir das falas da turma. Adentrando no universo mais específico da pintora e, a fim de familiarizar-se tanto em relação ao gênero *tweet*, primeiramente, propõe-se a leitura e a análise dos perfis do Museu Frida Kahlo – *La Casa Azul*⁷, o lugar onde Frida nasceu, viveu e morreu, e do Museu Dolores Olmedo⁸, onde se encontra a maior parte das obras da artista e de seu marido, o reconhecido muralista Diego Rivera.

Na tarefa, conduzida a partir de questionamentos do professor, os alunos observam os elementos que aparecem nas publicações e suas características, tais como a fragmentação da escrita, o caráter de uso de citações, a republicação (retweet), aplicação de hashtag (#), além de examinar os aspectos culturais, como a presença de objetos de antigas civilizações, as cores fortes, as roupas e os alimentos típicos, além da arquitetura, do espaço geográfico e natural dos ambientes, publicação de fotos, vídeos e pinturas produzidas por Frida Kahlo, elementos sobre os quais eles podem pesquisar para futuras produções.

Após essa exploração, os alunos são desafiados à criação de um glossário colaborativo das expressões e símbolos característicos do gênero tweet identificados nos perfis sugeridos. Embora o gênero seja conhecido e utilizado por muitos alunos, para suas interações em língua materna, a tarefa desafia-os a refletir sobre a função do gênero, a relação entre a escrita e imagem e a explicar seus usos a partir de uma prática de escrita na língua adicional estudada.

Para esta tarefa, é possível utilizar ferramentas com a *Wiki*⁹, Moodle¹⁰, ou outros aplicativos para dispositivos móveis de conhecimento dos sujeitos envolvidos.

A fim de ampliar os conhecimentos linguísticos e sobre o gênero, potencializando a interação entre os envolvidos, o professor criará um perfil temporário no *Twitter* que terá como seguidores os próprios alunos, os quais deverão *retweetar*, em língua espanhola, os *tweets* postados utilizando os conhecimentos adquiridos no glossário colaborativo.

Esta etapa é finalizada com a discussão sobre os gêneros experienciados, suas características e funções. Para isso, em duplas ou trios, a turma deve preencher o quadro (Quadro 2) síntese sobre os gêneros (nuvem de palavras, mapa mental, perfil do *Twitter*, tweet, retweet, discussão oral, glossário colaborativo e quadro síntese), a partir dos conhecimentos adquiridos nessa etapa. No final, o professor pode realizar uma discussão coletiva para correção do quadro.

Quadro 2 - Síntese sobre os gêneros

Vamos lembrar as tarefas desenvolvidas nas últimas aulas, relacionadas à Frida Kahlo. Para cada tarefa, utilizamos um gênero do discurso específicos. Você é capaz de escrever sobre eles?

sada tarola, atmeamos am gonero de dissanse espesimese. Vese e sapar de esprever espre sico.					
Gênero	Para que serve?	Características	Possibilidades de utilização, além da sala de aula	Você já utilizava esse gênero?	
Nuvem de palavras					

Fonte: elaboração das autoras.

Etapa 2 – Imersão cultural e exploração

Para esta etapa, a turma foi orientada a assistir, em casa, ao filme Frida, no qual podem descobrir um pouco mais sobre a vida da famosa pintora: da tragédia à glória. Também será sugerida a animação $Coco^{11}$, em que a cultura mexicana é colocada em evidência pela representação e pelas crenças em torno do Día de los muertos¹², pelas canções e pela própria presença de Frida Kahlo. Ao assistir às produções fílmicas, os

alunos devem selecionar imagens, ou cenas, que podem gerar um *tweet*. Em aula, uma nova discussão para a análise detalhada sobre os filmes assistidos é conduzida pelo professor: com base em um roteiro, os alunos comentam os pontos evidenciados sobre Frida e sobre a cultura mexicana.

Em pequenos grupos, a turma discute, seleciona e apresenta ao grande grupo as imagens e/ou cenas selecionadas, justificando a escolha e respondendo questões como: por que essa cena e/ou imagem? Qual legenda poderia defini-la? Também, devem produzir possíveis textos (*tweets*) sobre as imagens, sendo que ao apresentarem poderão discutir os aspectos linguísticos e as informações em si.

Na sequência do projeto, a turma explora o diário de Frida Kahlo, o qual oferece múltiplas possibilidades analíticas devido a sua riqueza artística. A edição genética do diário que alcança as mãos dos leitores - El Diario de Frida Kahlo -Un Íntimo Autorretrato (KAHLO, 2014) - e que pode ser apreciada em algumas páginas da internet¹³, compreende uma reprodução colorida dos dez últimos anos da vida da artista (1944 a 1954). Nesse diário encontram-se, textos curtos com desenhos que reproduzem seu sentimento naquele dia específico, algo muito próximo à escrita de um tweet. Neste sentido, durante a exploração do diário, a turma, em pares, deve selecionar frases de Frida que possam ser usados em seus tweets. O acesso ao Museu Frida Kahlo por meio do tour virtual¹⁴ gratuito pode complementar as leituras, para que a turma conheça o espaço íntimo da artista e de sua família na Casa Azul, localizada em Coyoacán, Cidade do México.

Nesta tarefa, alinham-se criatividade e prática de escrita quando, em pequenos grupos, os alunos têm a tarefa de criar, inspirados pelo Diário, legendas criativas e atrativas, ou seja, aquelas que podem ganhar muitos *likes* dos seguidores, para as imagens e/ou cenas dos filmes selecionadas por eles anteriormente. Espera-se que, ao realizar essa prática relacionando texto e imagem, os alunos inspirem-se para suas próprias produções multimodais. O trabalho colaborativo, em pequenos grupos favorece a interação oral, as trocas de ideias e facilita a mediação do professor.

Ainda, deverão produzir uma prévia de um post, de até 280 caracteres, sobre o aniversário de nascimento (06/07) ou o aniversário de morte (13/07) da pintora. Esse texto ficará em arquivo colaborativo, como no Google Documentos, da turma, onde poderão visualizar todas as ideias dos grupos, evitando informações repetidas, na perspectiva de postarem os tweets. Após, a turma é desafiada à criação de um *quiz*, por meio do *Kahoot*¹⁵: em grupos de até quatro alunos, eles criam as perguntas e as respostas que serão transpostas ao aplicativo, tudo em espanhol. O papel do professor será de apresentar a ferramenta (se necessário) e auxiliar na produção do quiz. É possível promover uma competição entre grupos, com premiação.

Como última parte desta etapa, os alunos e o professor analisam o desempenho nas práticas e fazem sugestões para aprimorar a escrita, seja nos aspectos linguísticos, seja na sua formatação ou, ainda, no uso de imagens. Cabe lembrar, sempre, de considerar as características do gênero *tweet* e a temática e os objetivos da proposta, sobre o universo de

Frida Kahlo. O professor pode utilizar, ainda, o modelo de quadro usado na primeira etapa para a reflexão sobre os gêneros.

Etapa 3 – Produção final

Para a finalização da atividade, os alunos criam um perfil da turma no Twitter, escrevem a descrição mais apropriada e escolhem uma imagem para o perfil. O acesso ficará disponível a todos para as publicações. Durante o processo, a turma analisa seu desempenho na escrita e o retorno do público. É possível divulgar esse perfil em outras redes sociais e/ou sites para ter um maior alcance de visualizações. Por fim, os tweets com mais likes poderão receber uma premiação. O perfil poderá ser repassado para novas turmas, as quais, mediante um novo projeto utilizando o mesmo gênero e a mesma temática, poderão tweetar novas informações, novas imagens, filmes, textos, etc., sobre Frida e sua relação com a cultura mexicana.

Considerações finais

Neste trabalho, nosso intuito foi argumentar a favor do ensino de língua espanhola na perspectiva dos multiletramentos, com o uso de variados gêneros discursivos (orais e escritos), trazendo contemporaneidade à sala de aula. Nossa proposta discorreu sobre importantes concepções teóricas relacionadas aos

multiletramentos, ilustrando esse modelo com o projeto ¡Viva Frida!, centrado no aprendizado interconectado de língua, cultura e diversidade, com vistas a contribuir com a formação de um falante de LE com competências interculturais.

Em um cenário de hipermodernidade, totalmente ubíquo, o desenvolvimento dos multiletramentos no espaço escolar constitui-se como uma demanda fundamental que envolve a perspectiva e a necessidade de que o professor, também, invista em ser um profissional multiletrado. Na perspectiva dos multiletramentos, conhecer e se apropriar dos mais variados gêneros discursivos, com vistas às práticas de linguagem em diferentes esferas da sociedade, é ponto fundamental para contribuir com a formação cidadã do indivíduo.

Por esse prisma, o trabalho com gêneros em sala de aula, independente da língua, é necessário, pois, eles são presentes em todas as esferas do cotidiano das pessoas e, por isso, revelam-se significativos no processo de aprendizagem. Ademais, a construção do conhecimento é um processo interativo, que pode ser intensificado pelas redes digitais e tecnologias em geral, mostrando-se interessante ao jovem leitor ubíquo, esse sujeito que muitas vezes, já tem a tecnologia presente em sua vida.

Por tudo isso, nosso trabalho não trouxe apenas uma reflexão teórica, pois, procuramos inserir e traduzir as concepções que perpassam os multiletramentos em um projeto de ensino de LE, também ancoradas em nossas experiências como professoras de língua adicionais. Aliar teoria, prática e experiência não é uma tarefa fácil, mas pode ser um bom exercício que nos faz visualizar as dificuldades do dia a dia, evidenciando que conhecimento teórico, planejamento e ensino de qualidade são aspectos indissociáveis quando se almejam experiências bem-sucedidas. Afinal, como enunciou Frida Kahlo em uma de suas célebres frases: ¿Pies para qué los quiero si tengo alas para volar?

The new subjects of hypermodernity and their new forms of interaction: multiliteracies and the teaching of Spanish through Twitter

Abstract

Our objective is to discuss and highlight the potential of multiliteracies for teaching Spanish. We assume that it is not possible to teach a language in isolation from its social, cultural, political, and ideological values. There are objectives that go beyond the purely linguistic focus, therefore, the new language should benefits interaction, under intercultural bias, in diversity, through the multiple languages that surround our society. Considering the context of hypermodernity and the ubiquitous profile of the new reader, Spanish teaching needs to align itself with contemporary theoretical perspectives to provide meaningful learning. It must, therefore, contribute to the development of individuals with critical capacity and social awareness, creative and aware of the diversity that constitutes our world, locally and globally. Thus, we illustrate our discussion through the *¡Viva Frida!* Project, seeking to contribute with innovative and attractive reading and writing practices to the young learners.

Keywords: Spanish. Multiliteracies. Twitter.

Notas

- Neste texto, usaremos língua adicional para nos referirmos aos idiomas ensinados em um contexto educacional brasileiro, no qual o espanhol e o inglês, principalmente, são "recursos necessários para a cidadania contemporânea" e "formas de expressão para participar na sua sociedade" (Referencial Curricular Lições do Rio Grande, doravante RCLRG) (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).
- ² Twitter. Central de ajuda. Sobre diferentes tipos de tweets. Disponível em: https://help. twitter.com/pt/using-twitter/types-of-tweets. Acesso em: 16 jul. 2020.
- ³ Cabe ao docente envolvido avaliar a carga horária do curso e seus objetivos para definir a necessidade de um conteúdo mais aprofundado.
- ⁴ Disponível em: https://www.mentimeter.com/.
- O que vem a sua mente quando escuta o nome 'México'?
- Modelo de mapas mentais a partir de Frida Kahlo: https://mobile.twitter.com/Potachov/ status/809754021552594944/photo/1; http:// laprimacarlota.blogspot.com/2017/01/nuevainformacion-sobre-frida-khalo.html?spref=pi.
- Disponível em: https://twitter.com/museofridakahlo.
- ⁸ Disponível em: https://twitter.com/elolmedo_mx.
- Wikis são ferramentas essenciais na Web 2.0 e muito utilizadas na educação. Disponível em: http://www.wikidot.com/.
- O Moodle é uma plataforma de aprendizado projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos para criar ambientes de

- aprendizado personalizados. Disponível em: https://moodle.org/?lang=pt br.
- ¹¹ Viva, a vida é uma festa, em português/Brasil.
- Celebrado no dia 02 de novembro, no México, o Dia dos Mortos é conhecido por ser o momento em que se visitam os mortos e preparam-se altares com comidas, flores, velas entre outros elementos. Também, é marcado pelo único dia em que os mortos voltam do além para uma visita espiritual a seus entes queridos.
- Entre outros sites, pode-se visitar: https://geekness.com.br/o-diario-ilustrado-de-frida-kahlo/.
- Disponível em: https://www.museofridakahlo. org.mx/es/el-museo/visita-virtual/.
- ¹⁵ Disponível em: https://kahoot.it/.

Referências

ARAÚJO, Júlio C.; COSTA, Sayonara Melo; DIEB, Messias. O Twitter e o ensino de língua inglesa em 140 caracteres. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 90-104, set./dez. 2011.

BARBOSA-SILVA, *Themis Rondão*. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. *Revista Letras* (UFSM), Santa Maria, v. 26, p. 11-23, 2016.

BAKTHIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

KAHLO, Frida. *El diario de Frida Kahlo:* un íntimo autorretrato. 5. ed. Ciudad de México: La Vaca Independiente, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIO-NÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna

Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MELO, Rosineide de; ROJO, Roxane. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. *In*: MORAN, José Manuel. *Desafios na comunicação pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens códigos e suas tecnologias/SEE. Porto Alegre: SE/DEP, 2009. v. 1.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane. *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola, 2015. SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais*: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus. 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua:* repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHITTINE, Denise. *Blog:* comunicação e escrita íntima na Internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STURM, Luciane. O gênero mapa mental e o letramento do professor de línguas. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 22, p. 689-709, 2019. Disponível em https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16667. Acesso em: dez. 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm. Acesso em: jan. 2020.