

**DO WHATSAPP À SALA DE AULA: AMPLIANDO A HABILIDADE
LEITORA DOS ALUNOS POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL
STICKER**

*FROM WHATSAPP TO THE CLASSROOM: EXPANDING STUDENT
READING SKILLS THROUGH THE TEXTUAL GENRE STICKER*

Kleissiely de CASTRO¹, Guilherme MELO², Cecília MOREIRA³

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo explorar as distintas concepções de leitura. Escolheu-se desenvolver um trabalho teórico-metodológico por meio da análise de um texto multissemiótico. Utilizou-se os estudos de Koch e Elias (2018), Solé (1998), para discutir a respeito da concepção de leitura enquanto processo de interação; Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015), com o intuito de reforçar a importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula na perspectiva dos multiletramentos; e Carmelino e Kogawa (2020), para ampliar as discussões sobre o gênero *sticker*. Espera-se contribuir para a formação crítico-reflexiva do aluno leitor.

PALAVRAS-CHAVE: concepções de leitura; texto multissemiótico; sticker.

ABSTRACT: This research aims to explore different conceptions of reading. It was chosen to develop a theoretical-methodological work through the analysis of a multisemiotic text. Studies by Koch and Elias (2018), Solé (1998) were used to discuss the concept of reading as a process of interaction; Rojo (2012), Rojo and Barbosa (2015), in order to reinforce the importance of working with textual genres in the classroom from the perspective of multiliteracies; and Carmelino and Kogawa (2020), to enhance the discussions on the sticker genre. It is expected to contribute to the critical-reflexive formation of the reader student.

KEYWORDS: reading concepts; multisemiotic text; sticker.

¹ Graduada no curso de Letras (Português/Inglês), Universidade Federal de Lavras. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena Maria Ferreira. E-mail: kleissielydecastro@gmail.com

² Graduado no curso de Letras (Português/Inglês), Universidade Federal de Lavras. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena Maria Ferreira. E-mail: whymelo@hotmail.com

³ Graduada do curso de Letras (Português/Inglês), Universidade Federal de Lavras. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena Maria Ferreira. E-mail: manimoreira1822@gmail.com

1 Introdução

O processo de globalização, ao romper barreiras políticas, culturais e sociais, tem, cada vez mais, possibilitado o surgimento de novas tecnologias digitais em todo o mundo, engendrando, assim, diversas formas de comunicação. Devido a isso, mudanças passaram a ocorrer em várias áreas da vida humana, o que inclui a da educação, com deslocamentos significativos no que diz respeito às perspectivas de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Nessa direção, observa-se que em aulas de Língua Portuguesa passou-se a considerar necessário realizar inovações no ensino por meio de metodologias de ensino que integrem o uso de tecnologias, em função da necessidade de uma contextualização das atividades educativas à era digital. Entretanto, mesmo com orientações desta natureza, pautadas em documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda há dificuldades no que tange à relação dos estudantes com a prática de leitura. Por vezes, percebe-se que são utilizadas em sala de aula concepções de leitura que não compreendem a amplitude e a complexidade dessa prática linguística, o que resulta, normalmente, na promoção de um ensino defasado e na formação de um aluno-leitor sem um perfil crítico.

Diante disso, objetiva-se, com este capítulo, explorar distintas concepções de leitura, com enfoque naquela que a entende enquanto processo de interação. Escolheu-se, para tanto, desenvolver um trabalho teórico-metodológico por meio da análise de *stickers* (isto é, figurinhas do *WhatsApp*), a fim de auxiliar os estudantes a mobilizarem os conhecimentos necessários para a leitura e a produção de sentidos a partir desse texto multimodal. A escolha desse gênero deu-se, sobretudo, pelo fato de ele ter modificado significativamente a maneira pela qual os discentes se comunicam, já que os internautas conseguem construir diálogos no aplicativo supracitado utilizando somente esse recurso.

Para a consecução do objetivo proposto, foram empreendidos dois tipos de pesquisas: a) pesquisa bibliográfica e webliográfica, realizada com base em livros físicos e artigos disponíveis em acervos digitais, para que fossem exploradas, revisadas e ampliadas as fundamentações teóricas sobre concepções de leitura, e sobre o gênero *sticker*, com o intuito de aprofundar as discussões

sobre a composição e a circulação desse texto multissemiótico; b) e aplicada, feita com base na análise de figurinhas que circulam na plataforma do *WhatsApp*.

Em termos sequenciais, esse trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente, é realizada uma breve discussão teórica a respeito das concepções de leitura, mais especificamente, da concepção de interação, a qual envolve autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2008; SOLÉ, 1998); em seguida, são tecidas considerações acerca da importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012), focando-se no gênero *sticker* (CARMELINO; KOGAWA, 2020; ARAÚJO; MELO; CARVALHO, 2020); por fim, são analisadas as potencialidades semióticas de três figurinhas, a fim de não apenas elucidar formas de se trabalhar com a prática de leitura nas aulas de língua materna, mas, também, de evidenciar que as figurinhas – utilizadas, por vezes, somente como forma de entretenimento – podem servir como base de apoio didático aos educadores.

Diante dessas considerações, espera-se que o trabalho aqui empreendido contribua para a formação crítico-reflexiva do aluno leitor, uma vez que, por se tratar de um gênero relativamente novo e que se faz presente no cotidiano de sujeitos que utilizam redes sociais, é possível que o professor parta dele para promover os multiletramentos em sala de aula.

2 Concepções de leitura e suas implicações na sala de aula

Apesar das grandes evoluções no cenário da educação, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas empregadas, é notório que, no atual contexto escolar, o desenvolvimento da leitura tem se tornado descompassado e, até mesmo, desinteressante. Neste cenário, é perceptível que o processo de leitura foge, muitas vezes, de um dos seus principais papéis: o de formar cidadãos críticos e reflexivos, tornando-os habilidosos na leitura dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade contemporânea.

Tendo em vista essa problemática, esta seção propõe uma discussão voltada para as concepções de leitura, com foco na concepção interacional, a qual é considerada, aqui, como a mais adequada para o trabalho pedagógico. A

respeito, observa-se, de acordo com Koch e Elias (2008), que é possível dividir a leitura em três concepções diferentes, sendo elas:

- I. *A concepção com foco no autor*: considera a leitura como uma captação das ideias do autor, sendo deixada de lado qualquer experiência e/ou conhecimento do leitor;
- II. *A concepção com foco no texto*: considera a leitura como uma atividade que requer do leitor o foco no texto, por isso, ele deve reconhecer o sentido das palavras e as estruturas dos textos;
- III. *A concepção com foco na interação autor-texto-leitor*: considera a leitura como uma atividade interativa que produz sentidos.

Tendo em vista essas concepções, Koch e Elias (2008) ponderam que a leitura de um texto

[...] exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido (p. 7).

Evidencia-se, portanto, que a leitura é um processo que exige vários conhecimentos do leitor para que possa ser de fato concretizada e, por isso, defende-se que ela não pode ser considerada como uma mera habilidade de decodificação. Pelo contrário, acredita-se que o desenvolvimento da leitura implica em um processo altamente complexo, isso porque ele deve privilegiar tanto as informações presentes no texto, como os conhecimentos prévios do leitor e a construção dos sentidos.

Além disso, na concepção interacional, as atividades de leitura partem do pressuposto de que o texto, por ser produto da interação, vai apresentar leituras distintas. Isso acontece porque, segundo Koch e Elias (2008, p. 11), “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Sendo assim, a produção de sentidos será diferente de um leitor para outro, justamente porque esses leitores apresentam conhecimentos e experiências distintas. Outro ponto importante é que o modelo interacionista necessita da ampla participação do leitor, pois essa concepção pondera que há

elementos implícitos no texto e, então, cabe ao leitor a tarefa de buscar ou capturar esse(s) sentido(s) escondido(s).

Assim, ressalta-se a importância de olhar para o ensino de leitura como um processo de interação, no qual o aluno é visto como um sujeito ativo que constrói sentidos para o texto. Mas é necessário, ainda, ficar atento em relação a essa construção de sentidos, pois, de acordo com a concepção discutida, o leitor não vai construir qualquer significado para o texto, até porque o sentido não está no leitor ou no texto, mas, sim constituído na interação autor-texto-leitor.

Levando em consideração as informações apresentadas, é interessante observar que uma das funções do espaço escolar é contribuir para que se desenvolva a formação de leitores proficientes, de modo que eles consigam compreender os sentidos e os propósitos comunicativos dos diferentes gêneros textuais. Em relação a isso, Solé (1998, p. 47) pondera que “[...] se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações”. Nesse contexto, seria improvável pensar a leitura como um processo que considera somente o autor ou o texto, pois isso significaria uma passividade dos alunos/leitores na produção de sentidos. Assim sendo, é importante ter em mente que, para mudar um contexto escolar, o qual submete os alunos a uma decodificação e leitura linear e literal, é necessário que os docentes vejam esses estudantes como sujeitos-leitores ativos, ou seja, construtores sociais que são responsáveis pela produção de sentidos dos diferentes tipos de textos que circulam nas esferas sociais.

É notório, portanto, que o contexto escolar, como dito anteriormente, apresenta falhas no ensino de leitura. No entanto, deve-se considerar os esforços contínuos dos profissionais da educação para mudar esse cenário. É por isso que o trabalho aqui desenvolvido busca não só destacar a importância do ensino de leitura enquanto interação, mas, também, evidenciar propostas de trabalho com diferentes gêneros textuais que estão, sem dúvida, muito presentes no cotidiano dos alunos. Para tanto, a próxima seção terá como foco a apresentação do gênero

textual *sticker*, que é muito recorrente no dia a dia dos estudantes e precisa, então, ser lido de maneira ativa e reflexiva.

3 O gênero textual *sticker*: uma perspectiva multissemiótica

O mundo contemporâneo, altamente globalizado, oferece aos sujeitos informações advindas de diferentes campos, a todo momento. Nesse cenário, o desenvolvimento de novas tecnologias digitais e as “[...] suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2010, p. 21) permitem uma diversificação de metodologias de ensino de língua portuguesa, favorecendo, assim, o trabalho com gêneros textuais. Compreendidos por Marcuschi (2010) como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p. 19), a nomenclatura é utilizada para fazer menção à vasta gama de textos existentes, os quais apresentam determinadas características comuns, definidas por seu estilo, por sua estrutura e por seus conteúdos, tornando possível a sua identificação.

A seu respeito, percebe-se que a partir da década de 90, mais especificamente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a noção de gêneros textuais tem se tornado mais presente no contexto escolar brasileiro. Ainda hoje, por se tratar de uma questão indispensável para o trabalho pedagógico, documentos de caráter normativo, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugerem que se promova a ampliação do contato dos alunos com “[...] gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136). Nessa direção, tal documento salienta:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Entretanto, ainda que a relevância do trabalho crítico com textos compostos por múltiplas linguagens – verbais, imagéticas, sonoras, gestuais etc. – seja ressaltado em documentos dessa natureza, na prática, o que normalmente se percebe em aulas de Português é um ensino defasado e afastado da realidade dos alunos, que muitas vezes privilegia a gramática normativa e se esquece que uma língua não se resume a isso. Como resultado desse ensino, vê-se “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

Diante desse cenário, o trabalho com textos na sociedade atual – adjetivados como multissemióticos ou multimodais, pelo fato de recorrerem a distintas linguagens para sua composição – deve ser feito, em sala de aula, com o intuito de levar os alunos a refletirem acerca de como determinadas escolhas composicionais geram distintos efeitos de sentido. Dentre as linguagens que podem constituir os textos, Rojo e Barbosa (2015) destacam as seguintes:

Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (p. 108).

Assim sendo, levae-se em consideração o surgimento constante de novos textos na contemporaneidade, os quais são constituídos de uma linguagem multissemiótica⁴ – o que significa dizer que unem diferentes modos semióticos para a completa produção de sentidos (ROJO, 2012) –, faz-se necessário para promover determinadas mudanças no ensino que se tem ofertado nas escolas. Dentre essas mudanças, novas metodologias que englobem a cultura digital precisam ser traçadas, posto que, hoje, o que se tem são alunos nativos digitais e, portanto,

⁴ Este capítulo se pauta no estudo de Rojo (2012), o qual considera que as multissemioses constituintes dos textos contemporâneos, especialmente aqueles digitais, exigem, por natureza, a promoção de multiletramentos na escola, de modo a preparar os estudantes para que estejam aptos a lidar com essas múltiplas linguagens.

Seria extremamente importante que a escola concedesse mais espaço a um trabalho de análise sobre os fatos da língua. Uma análise que tivesse base científica e, assim, se soltasse das impressões pessoais e das concepções ingênuas do senso comum. Uma análise que se detivesse nos aspectos mais relevantes de sua constituição; ou seja, na língua enquanto fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserido e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes (ANTUNES, 2009, p. 30).

Nessa mesma perspectiva, a interação entre os sujeitos, se comparada a anos passados, tem se modificado: tal processo passou a se estabelecer de forma rápida e concisa, prezando pela dinamicidade e pela essencialidade. Em meio a essas alterações, surgem, então, os *stickers*, um gênero textual que ressignificou a forma de as pessoas se comunicarem dentro e fora das redes sociais, uma vez que as interações passaram a se efetivar de modo mais direto e com demonstração de estados emocionais.

Tendo ganhado força no Brasil a partir de 2018, ano em que foi incorporado ao *WhatsApp* (na versão 2.18.329 para sistema *Android* e 2.18.100 para sistema *iOS*), um dos aplicativos de conversa mais utilizados pelos habitantes do país, os *stickers* tornaram-se populares e, desde então, têm passado por várias atualizações. Chamados de “figurinhas”, “adesivos digitais”, entre outros, esse fenômeno se popularizou por poder ser utilizado em diferentes situações no universo digital, com a possibilidade de substituir palavras, frases e, por vezes, áudios. Soma-se a isso o fato de normalmente ser descontraído e utilizar pouca memória *RAM* de aparelhos eletrônicos para ficar salvo.

Entretanto, torna-se importante pontuar que antes da expansão dos *stickers* no *WhatsApp*, recursos semelhantes, como os *emoticons*, já se faziam presentes nas primeiras redes sociais desenvolvidas, tais como o *Orkut* e o *MSN Messenger*. Porém, por serem, ao menos inicialmente, ferramentas limitadas e muito caricatas, elas não supriam todas as necessidades envolvidas nos processos de comunicação – não havia e nem há, até o presente momento, como personalizar os seus próprios *emoticons* e inseri-los nas redes, por exemplo. Dado o exposto, tem-se, então, outro fator que auxilia significativamente para que os *stickers* sejam tão bem aceitos no universo digital e continuem a se desenvolver: a

possibilidade autônoma e infinita de sua criação. Por meio de aplicativos específicos, como o *Sticker.ly* e o *Sticker Maker*, pode-se, a qualquer instante, criar uma figurinha, podendo ela se basear em qualquer conteúdo.

No que diz respeito à sua configuração, apesar da grande variedade de *stickers* existentes, percebe-se que, normalmente, eles apresentam determinados traços em comum, o que os permite separar em três tipos: I) compostos apenas de conteúdos verbais (que costumam reproduzir ditos populares, gírias e expressões utilizadas no cotidiano); II) compostos apenas de conteúdo imagético (que costumam apresentar imagens de pessoas famosas, de animais, de objetos e afins) e III) compostos de uma linguagem mista, utilizando os modos verbal e imagético para a produção de sentidos. Ainda, costumam apresentar-se em duas formas: I) estaticamente, como fotos ou II) em movimento, semelhantes à *gifs*⁵, “um tipo de imagem voltada para ambientes virtuais que, por isso, apresenta baixa resolução, a fim de ser facilmente compartilhado” (CASTRO et al., 2021, p. 95).

Assim sendo, pode-se dizer que “o recurso combina imagens e frases que muitas vezes expressam nossas realidades do cotidiano, por isso se tornou um meio de comunicação ‘menos frio’⁶ que uma simples mensagem verbal pela tela do celular” (KOGAWA, 2020, p. 48). Isso se dá, sobretudo, devido à sua linguagem multimodal, isto é, a capacidade de unir o verbal ao imagético, fazendo “[...] ecoar uma ideia, um ponto de vista que convence ou persuade, agrega, desagrega ou, até, manipula os menos atentos às artimanhas do discurso” (CARMELINO; KOGAWA, 2020, p. 25).

Nesse viés, vale ressaltar que o uso dos *stickers* assume funções distintas dentro de cada conversa, fazendo-se preciso, então, se atentar ao contexto em que o gênero se insere: pode-se, por exemplo, iniciar um bate-papo por meio de um *sticker*, assim como responder a uma pergunta ou encerrar uma interação. Por isso, conforme aponta Sousa (2020), da mesma forma que “as escolhas

⁵ Há uma barreira tênue entre *stickers* em movimento e *gifs*, uma vez que ambos possuem as mesmas funções e têm como característica principal a capacidade de se moverem. Levando isso em consideração, talvez, em um futuro próximo, eles sejam compreendidos enquanto um só gênero.

⁶ Em uma conversa, quem nunca adicionou um “i” extra na palavra “oi” para que a mensagem não soasse desinteressada ou grotesca? Esta e outras táticas costumam ser recorrentes no ambiente digital, com o intuito de tornar o processo comunicativo mais agradável.

verbais não são neutras, as escolhas visuais (das figurinhas) também não o são, já que, para a construção do dizer, os interlocutores escolhem a figurinha que melhor irá transmitir a sua intenção de significar” (p. 8). Então, para a sua compreensão, faz-se preciso que determinadas estratégias de leitura sejam ativadas, assim como que se tenha um conhecimento de mundo amplo, posto que esse recurso parte de questões do dia a dia para construir um novo sentido (ARAÚJO et al., 2020).

Dado o exposto, conclui-se que diferente do que dita o senso comum, os *stickers* não são conteúdos simplistas e que se resumem a provocar o riso, ainda que, normalmente, possuam certa carga de humor. Logo, evidencia-se, nesta pesquisa, as potencialidades de trabalho no âmbito escolar com o gênero *sticker*, sobretudo no que se refere à ampliação da habilidade leitora dos estudantes. Por se tratar de um gênero relativamente novo e que se faz presente no cotidiano de qualquer sujeito que utiliza redes sociais, como o *WhatsApp*, é possível que se parta deles para promover o que Rojo (2012) denomina como multiletramentos.

4 Metodologia da pesquisa

Para a consecução deste trabalho, dois tipos de pesquisas foram realizados, seguindo as classificações de Paiva (2019): a) *pesquisa bibliográfica e webliográfica*, realizada com base em livros físicos e artigos disponíveis em acervos digitais, para que fossem exploradas, revisadas e ampliadas as fundamentações teóricas sobre concepções de leitura – com enfoque na leitura enquanto um processo de interação entre autor-texto-leitor –, e sobre o gênero *sticker*, com o intuito de aprofundar as discussões sobre a composição e a circulação desse texto multissemiótico; e b) *aplicada*, feita com base na análise de três figurinhas que circulam na plataforma do *WhatsApp*. Por meio desses procedimentos metodológicos, foi possível analisar como se dá a interação entre os recursos linguístico-semiótico-discursivos que compõem o gênero mencionado, evidenciando suas potencialidades para o trabalho com a leitura multissemiótica no espaço escolar, de forma mais crítica, dinâmica e atrativa.

A seleção desse material deu-se pelo fato de os *stickers* terem modificado a forma pela qual os sujeitos interagem no aplicativo citado, utilizando-as como recursos que ampliam as potencialidades expressivas das linguagens verbal, imagética e mista. A figura 1 foi escolhida pelo fato de trazer uma expressão corriqueiramente utilizada por muitos alunos, permitindo que eles percebam, de forma mais clara, como se dá a relação entre o conteúdo verbal e o imagético; a figura 2, por sua vez, foi selecionada por trazer uma pessoa reconhecida no contexto televisivo e midiático, abrindo possibilidades para a discussão acerca do uso responsável do gênero *sticker*; por fim, selecionou-se a figura 3, com o intuito de discutir sobre como o uso e a produção de figurinhas em diferentes contextos pode atender a distintos propósitos comunicativos. Diante disso, salienta-se que, quanto à abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que visa a compreender, a partir de uma visão interpretativista, a composição e a funcionalidade do gênero em foco.

5 O gênero *sticker*: uma proposta de análise

A proposta de análise aqui desenvolvida elucidada uma possibilidade de leitura de três *stickers* estáticos que circulam no aplicativo *WhatsApp*. Para desenvolver as discussões sobre eles, leva-se em consideração como os recursos linguístico-semiótico-discursivos que compõem esse gênero se articulam para produzir sentidos múltiplos.

A primeira figurinha apresenta tanto elementos verbais quanto imagéticos em sua constituição. Nela, tem-se uma bola, cujas cores, tamanho e detalhes remetem à utilizada em jogos de basquete, e dois personagens, que olham diretamente para a esfera. Ademais, no topo da imagem tem-se a frase “*show* de bola”, expressão comumente utilizada em situações análogas para enfatizar ou para se referir a algo muito bom ou positivo. Ao analisá-la em conjunto aos elementos presentes na estrutura imagética, vê-se que ela possui sentido ambíguo. À primeira vista, analisando-a isoladamente, é possível notar que ela remete, como evidenciado, a alguma coisa ou circunstância positiva, no sentido de um elogio ou enaltecimento a algo ou a alguém. Em contrapartida,

quando trabalhada integrada aos elementos constituintes da imagem – sendo eles a bola, o palco, o microfone, as pessoas se divertindo –, nota-se que ela ganha um novo sentido, ou seja, de um *show* que está sendo realizado por uma bola. Logo, observa-se que é exatamente a partir da integração entre o texto escrito e o texto visual que o efeito de humor é produzido, já que, vistos de forma isolada, não atingem o leitor com a mesma comicidade.

Figura 1 — *Show de(da) bola.*



Fonte: *WhatsApp*.

O segundo *sticker* escolhido para análise tem como personagem principal a cantora e empresária Maria Odete Brito de Miranda de Souza, mais conhecida pelo nome artístico Gretchen – e, ainda, como a “rainha dos memes”. Além da fama obtida por conta de sua carreira musical, sua participação no programa “A Fazenda”, na rede televisiva Record, gerou uma visibilidade ainda maior para a artista, que era uma das participantes mais aclamadas pelo público. De todo esse reconhecimento, surgiram inúmeros memes nas redes sociais envolvendo a sua imagem, os quais foram também transformados, posteriormente, em *stickers* – como o exposto abaixo (Figura 2) –, ampliando, de forma significativa, sua popularidade entre os internautas.

Figura 2 — Figurinha com a artista Gretchen.



Fonte: *WhatsApp*.

Nesse sentido, cabe salientar, de início, que o meme que originou essa figurinha continha os seguintes dizeres: “Nada me abala, sou totalmente equilibrada”. Sabe-se, entretanto, que os gêneros que circulam nas mídias sociais são constantemente reformulados e adaptados pelos interlocutores, a fim de alcançar diferentes propósitos comunicativos, uma vez que podem se adequar a contextos distintos, dependendo do objetivo do produtor. Sendo assim, ao transformar esse enunciado em “Tudo me abala, sou totalmente desequilibrada”, um novo sentido de uso e de interpretação é construído para esse *sticker*. Além disso, ao associá-lo à imagem da Gretchen, aumenta significativamente as chances de viralização, já que se trata de uma mulher que é um fenômeno do mundo digital.

Cabe salientar, também, que pela facilidade dessas frases serem postas em cima de imagens de pessoas (famosas ou não), atendendo a projetos de dizeres muito variados, seu uso deve ser feito de forma responsável pelo produtor. Nesse viés, associar, por exemplo, a imagem de Gretchen a discursos de ódio ou a pensamentos e atitudes que não condizem com a índole da artista (ou de qualquer outra pessoa representada na estrutura visual), é um dos problemas passíveis de acontecer, exatamente pela praticidade que os interlocutores possuem em produzir esse texto multimodal. Portanto, ao produzir ou ler o gênero *sticker*, é preciso que o leitor/produtor se posicione de forma ativo-responsiva diante desse material, com o intuito organizar os elementos semióticos de forma criteriosa e responsável.

O último *sticker* escolhido para análise neste trabalho aborda alguns dos cuidados necessários para enfrentar a pandemia da Covid-19. Na figurinha original, o personagem apresentado na imagem, um hamster, aparece fazendo um gesto com as mãos que possui o significado de “paz e amor”. A aparência extremamente dócil do animal, atrelada a esse sinal, fizeram com que esse *sticker* obtivesse um grande sucesso entre os internautas do *WhatsApp*, circulando em larga escala.

Figura 3 — *Sticker* de conscientização.



Fonte: *WhatsApp*.

Como explicitado anteriormente, as figurinhas podem ser adaptadas segundo o contexto e as necessidades de uso do produtor. Nesse sentido, tem-se, na Figura 3, o acréscimo de elementos que remetem ao contexto pandêmico vivenciado atualmente por toda a humanidade. Inserem-se, então, objetos que servem para conscientizar o leitor sobre a importância do uso de máscara, cobrindo nariz e boca, e do álcool em gel nas mãos, buscando não só diminuir os índices de contaminação pelo vírus, mas, também, aumentar a segurança da população.

Cabe destacar, em última análise, que provocar o riso não é o único propósito comunicativo do gênero *sticker*, uma vez que ele pode, também, ser utilizado de forma a conscientizar seus produtores e leitores sobre os riscos da pandemia, os efeitos da contaminação, a necessidade de se manter em isolamento social etc. Portanto, as figurinhas não devem ter fim em si mesmas e muito menos serem reduzidas à função de humor. Elas podem (e devem), quando trabalhadas em sala de aula, levar os alunos a refletirem sobre os elementos que as compõem e a forma pela qual se integram para significar em diferentes situações e contextos sociais.

Diante disso, fica evidente que a prática de leitura não é uma atividade de mera decodificação das informações presentes na superfície textual, bem como o sentido não está presente no texto. Para produzi-lo de maneira efetiva, é preciso levar em consideração tanto a forma pela qual os recursos verbais e imagéticos interagem nas estruturas visuais – provocando distintas interpretações –, quanto os conhecimentos e as experiências prévias do leitor, que constituem seu repertório sócio-histórico-cultural. Logo, é essa relação que possibilita uma

análise mais crítica dos textos que circulam na sociedade, pois os sentidos não estão neles, mas, sim, construídos a partir deles na relação texto-autor-leitor.

Considerações finais

Cabe, nesta última seção, retomar a proposta desta pesquisa de ponderar sobre a articulação do trabalho com o gênero textual *sticker* e a concepção interacional de leitura, bem como mencionar a relevância do estudo dos multiletramentos no espaço da sala de aula.

Tendo em vista as discussões empreendidas ao longo do capítulo, pode-se ressaltar que a concepção de leitura enquanto processo de interação permite que os leitores participantes se percebam como ativamente responsáveis na prática de leitura e, mais do que isso, entendam a dinamicidade dos gêneros textuais que os cercam no dia a dia. Para tanto, pondera-se que o trabalho com os diferentes gêneros textuais, essencialmente aqueles que fazem parte do cotidiano dos alunos, é muito importante para construção de um ambiente multiletrado, além de extremamente relevante para constituição de sujeitos críticos e reflexivos.

O professor, enquanto mediador, ao possibilitar que a sala de aula seja um espaço em que o aluno tem a liberdade de construir sentidos para os textos, evidencia que a prática de leitura é muito mais que uma simples decodificação de palavras. Logo, é no processo de interação entre autor-texto-leitor que o aluno é convidado a se aventurar na complexidade do estudo dos diferentes textos.

Ressalta-se, também, que o gênero textual *sticker* não foi escolhido aleatoriamente. Pelo contrário, compreende-se que esse gênero pode suscitar inúmeras formas de trabalho no espaço da sala de aula. Isso, porque, como dito anteriormente, ele se trata de um gênero que está muito presente no cotidiano dos alunos e, por isso, pode ser um ótimo meio para trabalhar a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante dessas considerações, frisa-se que a análise aqui proposta contribui para que se efetue a formação crítico-reflexiva dos alunos, ao passo que esse gênero pode favorecer o estudo de inúmeros processos linguísticos e discursivos, tais como a intertextualidade, a interdiscursividade e as metáforas visuais, além

das potencialidades para a exploração dos diferentes recursos semióticos que compõem as produções imagéticas.

Como citar este artigo?

CASTRO, Kleissiely de; MELO, Guilherme; MOREIRA, Cecília. Do WhastApp à sala de aula: ampliando a habilidade leitora dos estudantes por meio do gênero textual sticker. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 21, n. 01, p. 172-188, 2022.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Roberta Shirleyjany de; MELO, Larissa Vitória Oliveira; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Dizer com imagens e palavras: um olhar sobre a leitura de figurinhas no WhatsApp e as estratégias de compreensão leitora para a geração de sentidos. In: VII COGITE - COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS, 2020, Piauí. *Anais eletrônicos*. Piauí: Cataphora, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11698>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CARMELINO, Ana Cristina; KOGAWA, Lídia. Stickers do Whatsapp: (nova) forma persuasiva de interação bem-humorada. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 20, v. 1, p. 6-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2589>. Acesso em: 13 out. 2021.

CASTRO, Kleissiely de et al. Boneco de posto em GIF comic: fronteiras borradas de gênero e análise a partir da GDV. *Letramentos Múltiplos, Multimodalidades e Multiletramentos: os usos da linguagem na era digital*, [s. l.], v. 2, p. 88-116, 2021. Disponível em: <https://editorialdialogos.com/ebooks/letramentos-multiplos-multimodalidades-e-multiletramentos-os-usos-da-linguagem-na-era-digital-vol-2/>. Acesso em: 13 out. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOGAWA, Lídia. Stickers do WhatsApp: caracterização pela interação. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, Redenção, v. 4, n. 2, p. 38-51, jun. 2020. Disponível em:

DO WHATSAPP À SALA DE AULA: AMPLIANDO A HABILIDADE LEITORA DOS ALUNOS POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL STICKER

<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/427>. Acesso em: 13 out. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 1. p. 19-38.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019. Edição do Kindle.

ROJO, Roxane; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Cap. 1. p. 11-31.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, Cíntia Maria Barbosa de. Estratégias de referência: análise dos stickers nas interações de universitários no WhatsApp. In: VII COGITE - COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS, 2020, Piauí. *Anais eletrônicos*. Piauí: Cataphora, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11601/pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.