

**EL TRABAJO CON GÉNEROS HUMORÍSTICOS VIRTUALES
EN LA CLASE DE E/LE: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA ALUMNOS DE LETRAS - ESPAÑOL BASADA EN LA
PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

**O TRABALHO COM GÊNEROS HUMORÍSTICOS VIRTUAIS NA AULA
DE E/LE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DE LETRAS
– ESPANHOL COM BASE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Mizael Nascimento - [Lattes](#)

mizael.nascimento@ufrpe.br

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Jakelyne Apolônio - [Lattes](#) - [ORCID](#)

jakelyne.santos2011@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumen: Considerando que las prácticas digitales se han intensificado en el contexto actual entre niños y jóvenes, se hace necesario un enfrentamiento de la escuela para el desarrollo de la comprensión lectora, la cual contemple, por ejemplo, la multiplicidad de modos y recursos emprendidos en diversos tipos de textos del entorno virtual. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana. Al trazar propuestas formativas de utilización de los géneros humorísticos en sala de clase, enfocándonos en el Meme y en la Caricatura, consideramos que el trabajo debe estar pautado en de las condiciones de producción de discursos, las cuales inciden en los sujetos implicados, el lugar de circulación, la esfera de comunicación, los conocimientos previos, los valores ideológicos inherentes, entre otros aspectos para una lecto-investigación. Luego, esta propuesta formativa contempla aspectos de orden enunciativa y discursiva textuales, teniendo en cuenta que la actividad lectora tiene diferentes matices y camadas de profundización en que el lector puede llegar a construir sentidos más amplios y profundos en la materialidad textual en el entorno virtual.

Palabras clave: Géneros discursivos humorísticos; Enseñanza de Lengua Española; Meme; Caricatura; Propuesta Pedagógica.

Resumo: Considerando que as práticas digitais têm-se intensificado no contexto atual entre crianças e jovens, faz-se necessário um enfrentamento da escola para o desenvolvimento da compreensão de leitura que contemple, por exemplo, a multiplicidade de modos e recursos empreendidos em diversos tipos de textos do ambiente virtual. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica que tem como enfoque o uso de gêneros discursivos humorísticos no ambiente virtual para alunos de Letras-Espanhol baseada na perspectiva bakhtiniana. Ao traçar propostas formativas de utilização de gêneros humorísticos em sala de aula, focando no Meme e na Caricatura, consideramos que o trabalho deve pautar-se nas condições de produção de discursos, as quais incidem nos sujeitos envolvidos, no local de circulação, na esfera de comunicação, nos conhecimentos prévios, nos valores ideológicos inerentes, entre outros para uma leitura-investigação. Desse modo, esta proposta formativa contempla aspectos de ordem enunciativa e discursiva, tendo em vista que a atividade de leitura tem diferentes matizes e camadas de aprofundamento em que o leitor pode chegar a construir sentidos mais amplos e profundos na materialidade textual no ambiente virtual.

Palavras-chave: Gêneros discursivos humorísticos; Ensino de Língua Espanhola; Meme; Caricatura; Proposta Pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Con los avances tecnológicos las prácticas digitales se han intensificado en las actividades cotidianas de jóvenes, niños y adolescentes, especialmente en cuanto al acceso a redes sociales, blogs y sitios web diversos (Anecleto; Oliveira, 2019). Según Bunzen (2020), niños, jóvenes y adultos han realizado y/o participado de diversas prácticas de lenguaje cotidianamente, especialmente al utilizar instrumentos tecnológicos de acceso al ambiente digital, como: consultar sitios web; producir blogs; publicar comentarios y selfies en redes sociales; utilizar mapas virtuales en aplicaciones o GPS; “chatear” en diferentes redes y con la ayuda de varias herramientas; compartir numerosas imágenes y textos; vender objetos en línea; divertirse en juegos virtuales, entre otras muchas actividades de lenguaje.

De este modo, se hace relevante que la escuela esté alineada a estas nuevas prácticas sociales en el ambiente virtual (Santos; Tiburtino, 2018), de manera que se promueva el desarrollo de literacidades digitales características de esta esfera social a ejemplo de la comprensión lectora que contempla la multiplicidad de modos y recursos en los recurri-

dos de lectura existentes en los textos multimodales. Eso porque “a medida que las palabras llegan a la pantalla del ordenador, [ellas] giran, se deslizan y se disuelven” (Santos; Tiburtino, 2018, p. 172), propulsando rutas y construcciones de sentido a la vez que se accede a una pantalla virtual. Luego, imagen, sonido, movimiento (de entre otras formas signícas) están compartiendo espacio en la internet y en la vida cotidiana de modo que reconfigura y resignifica la manera cómo entendemos y leemos los textos en la actualidad.

Para tanto, los géneros discursivos pueden ser muy relevantes si se quiere trabajar el texto en la clase de lengua extranjera, considerando que ellos se insertan y organizan las actividades humanas, haciendo que cumplamos nuestros objetivos comunicativos en diversos contextos de la comunicación socioverbal (Santos; Mendonça; Cavalcanti, 2007; Bakhtin, 2016). En esta línea de discusión, Bunzen (2007) señala que los géneros del discurso aportan la aserción de los textos auténticos en sala de clase y fomentan el desarrollo de prácticas letradas con la lengua/lenguaje en conformidad con los contextos sociodiscursivos del lenguaje (Bunzen, 2007).

En este sentido, este trabajo tiene como objetivo de presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana. Luego, este trabajo tiene como intento proporcionar un trabajo didáctico que centraliza los géneros discursivos en la sala de clase a través del texto humorístico virtual, defendiendo el texto auténtico y la amplia gama de lecturas que él puede proporcionar para discentes de la enseñanza superior.

Como enfoque de trabajo para la propuesta pedagógica, nos dedicamos a los géneros humorísticos Meme y la Caricatura, llevando en cuenta las potencialidades de sentido que las materialidades visuales utilizadas en esos dos géneros discursivos (Lara; Mendonça, 2020; Silva, 2016; Muniz, 2018) pueden traer a la lectura multisemiótica en el aula de lengua.

Así, teniendo en cuenta que los géneros discursivos viabilizan el contacto con los amplios contextos sociales de uso del lenguaje (Bunzen, 2007), parece pertinente una propuesta pedagógica, en este trabajo de investigación, que focaliza el trabajo con los géneros discursivos para el fomento de la comprensión lectora en consonancia con los alcances de los usos híbridos y heterogéneos de los lenguajes contemporáneos direccionados a alumnos del curso de Letras-Español.

Además de eso, entendemos ser relevante un estudio que aporta posibilidades de trabajo para con el texto humorístico, dentro del ambiente virtual, para la enseñanza su-

perior, considerando que el humor hace parte de nuestras prácticas sociodigitales¹ cotidianas y se inserta como una gran motivación para el estudio de una lengua extranjera, sobre todo, para comprensión de géneros discursivos (Muniz, 2024).

Por añadidura, también se constata que los géneros que producen humor no tienen tanto espacio en documentos curriculares nacionales, como constata Lara y Mendonça (2020) al investigar sobre el meme en material didáctico para la enseñanza/aprendizaje de géneros del discurso. Al cuestionar que los memes podrían ser ignorados en materiales didácticos dirigidos a la escuela básica, las autoras señalan poca visibilidad para el trabajo de humor, a través de géneros, en los Parámetros Curriculares Nacionales Enseñanza Media (PCN+EM, publicado en el año 2000) y en la Base Nacional Común Curricular (BNCC, publicada en 2017), por ejemplo.

De este modo, el presente estudio representa un intento de contribuir al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el grado superior, sobre todo en el ámbito del curso de Letras-Español en Brasil, además de significar, posiblemente, un aporte al área del Texto y Discurso en que se sitúan los estudios del lenguaje en la perspectiva nacional.

Derivándose del proyecto financiado por la Fundación de Amparo y Promoción de la Ciencia, Tecnología e Innovación del Rio Grande do Norte (FAPERN), esta investigación se conecta a experiencias de la asignatura de “Géneros Textuales y Enseñanza de Lenguas” en el curso de Letras-Español², ministrada por la investigadora en trabajos de enseñanza e investigación que fueron llevados a cabo en la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)³.

Para que el trabajo fuera posible, nos basamos en la lectura del llamado Círculo de Bakhtin, como se hizo conocido aquí en Brasil (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018), además de lecturas de trabajos de Sobral y Giacomelli (2016) y Brait y Pistori (2012), por ejemplo, para tratar de géneros discursivos en la perspectiva bajtiniana. También nos utilizamos de textos de Muñoz (2004), Cazarin (2006), Indursky y Rodrigues (2019), entre otros, para la discusión sobre la habilidad lectora en la clase de E/LE.

Luego, este trabajo se organiza en las siguientes secciones: introducción, en la que hemos podido trazar las consideraciones iniciales del estudio; Estado de la Cuestión, en

¹ Según Bakhtin (2016), todos los campos de actividad humana son sociales por naturaleza. Así, las actividades en el ambiente virtual no pueden estar aisladas del constructo social que enredan las relaciones humanas.

² La asignatura está prevista en el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Español de la Facultad de Letras y Artes (FALA) de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) para el 3º semestre en el plan de disciplinas obligatorias.

³ Más precisamente en el campus central, en la ciudad de Mossoró – RN entre los semestres 2024.1 y 2024.2.

el que discutimos sobre los géneros discursivos según la perspectiva bajtiniana y la habilidad lectora en la clase de E/LE: prácticas en el entorno virtual; y, posteriormente, la propuesta formativa que nos lleva a la sección de Conclusiones de la investigación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta sección, en la cual nos dedicamos a desarrollar discusiones teóricas que orientan a la investigación e interpretación de los resultados, está dividida en dos apartados. El primero, titulado “los géneros discursivos según la perspectiva bakhtiniana”, tiene el objetivo de disertar sobre los géneros discursivos y, por extensión, sobre texto, enunciado y discurso y su relación con las actividades discursivas en la vida cotidiana de los sujetos en interacción. Cabe señalar que estamos concibiendo el texto como una unidad que posibilita el acceso al discurso cuya orden se materializa en su estructuración. Una unidad compleja constituida de una representación física del lenguaje (sonido, letra, espacio, imagen, etc.) y de un espacio signifiante, donde ocurren la disputa de sentidos, el trabajo del lenguaje y el funcionamiento discursivo, lo que nos lleva a pensarlo como una unidad de lenguaje, construido por medio del proceso de significación y en determinadas condiciones de producción.

Respecto al segundo, titulado “la habilidad lectora en la clase de E/LE: una práctica sociodiscursiva”, discutimos sobre la habilidad lectora como una práctica social y enunciativa, entendiéndola como una acción que trasciende las salas de clase, considerando su carácter multimodal y multisemiótica en varios matices y contextos. En otras palabras, la lectura representa un trabajo simbólico en el espacio abierto de significación en el que las diferentes posibilidades de interpretación coexisten y dan origen a la pluralidad de lecturas, es decir, la posibilidad de que un mismo texto puede leerse de maneras diversas. Eso se da porque existe una historicidad que constituye tanto el texto cuanto el sujeto-lector y el proceso de lectura se produce en condiciones determinadas por un contexto sociohistórico.

Los géneros discursivos según la perspectiva bakhtiniana

Como sujetos dialógicos que somos todos, nuestros discursos están siempre siendo estructurados - restrictivamente o más flexiblemente - a los géneros discursivos; desde los documentos legislativos de carácter jurídico hasta las simples conversaciones del día a día por chat en el ámbito de las redes sociales (Apolonio; Bessa, 2022). Esto indica cuánto disponemos de una colección de formas relativamente estabilizadas y cuánto dependemos de ella, constituyéndonos en y por el lenguaje, a partir de la interacción con

los demás.

Sin embargo, a menudo los géneros del discurso son vistos como formas fijas y cristalizadas de transmisión de una determinada producción textual. Sin embargo, “no se trata, por tanto, de repetir patrones, u obedecer fórmulas, simplemente [...]”⁴, como afirma Lira (2016, p. 195); en cambio, el género es la propia manifestación del decir, concretada por sujetos responsivos y diseminada en una o más esferas de la actuación humana.

Conforme el pensamiento de Bakhtin, las formas del lenguaje son múltiples y variadas ya que las prácticas humanas lo son de igual forma, teniendo en cuenta que “todos los diversos campos de la actividad humana están ligados al uso del lenguaje. Se comprende perfectamente que el carácter de las formas de ese uso sea tan multiforme como los campos de la actividad humana [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11)⁵.

De tal modo, no queda duda de que cada participación del sujeto en el mundo solo es posible a través de los géneros del discurso; razón por la cual tienen un poder de mando y dirección para cada práctica del lenguaje en una situación comunicativa concreta. Brait y Pistori (2012, p. 375) nos dicen que

[...] el concepto de género no se limita a estructuras o textos, aunque los considere como dimensiones constitutivas. Implica, esencialmente, el diálogo y la manera de entender y enfrentar la vida. [...] ningún género surge de la nada: se une necesariamente a una tradición.⁶

En esta perspectiva cambiante y evolutiva de los géneros, Bakhtin (2016) explica su relativa estabilidad en el terreno del lenguaje. Eso quiere decir que los géneros no pueden dejar de ganar otros ropajes, porque, considerando el lenguaje tiene que ver con la vida misma, ellos necesitan evolucionarse y resignificarse, incluso, convertirse en otro(s) géneros discursivos, el cual trona el proceso siempre fluido y continuo en la variabilidad.

Por eso, Bakhtin llama a los géneros como tipos relativamente estables de enunciados, es decir, en el entremedio sus temas, estilos y composiciones pueden modificarse según la necesidad comunicativa de una determinada comunidad lingüística. Sobre esto, Sobral y Giacomelli (2016, p. 1084-1085) comentan que,

⁴ Traducción libre del trecho: “não se trata, portanto, de se repetir padrões, ou obedecer a fórmulas, simplesmente” (Lira, 2016, p. 195)

⁵ Traducción libre: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11).

⁶ Traducción libre: “O conceito de gênero não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida. [...] nenhum gênero surge do nada: ele se liga necessariamente a uma tradição (Brait; Pistori, 2012, p. 375)

algunos cambian poco, como los formularios del impuesto de la renta, y otros cambian casi infinitamente, como las obras literarias. Hay varios que se alteran un poco más o un poco menos, dependiendo de la situación. Por eso son relativamente estables: los géneros son estables hasta cierto punto. Podemos identificar los géneros discursivos debido a esta relativa estabilidad. Con el tiempo, los locutores van usando los géneros y poco a poco van cambiando sus elementos, hasta que su forma cambia y se alteran, pudiendo incluso convertirse en otros géneros o dar origen a géneros distintos.⁷

Además de eso, el nacimiento de los géneros siempre se da a partir de otros géneros, sean primarios o secundarios, es decir, aquellos de la comunicación cotidiana, de los diálogos fortuitos y casuales (Volóchinov, 2018) y secundarios porque se inserta en la comunicación más elaborada y compleja, a ejemplo de la escritura. Sin embargo, uno no deja de interactuar, dialogar y participar en la vida del otro, teniendo en cuenta que una narrativa cotidiana puede formar parte de un ensayo filosófico y un texto artístico y/o literario puede insertarse en una propaganda publicitaria (Apolônio; Bessa, 2022).

En este sentido, ningún enunciado se origina de la nada; al contrario, surge entre otros similares o distintos, sin dejar de elaborar enunciados únicos y singulares jamás antes pronunciados en la historia. Así, por su naturaleza responsiva “cualquier enunciación, por más significativa y completa que sea, constituye solo una pequeña fracción en la cadena de la comunicación verbal en una esfera o campo social” (Barros, 2008, p. 19).⁸

Yendo más allá de la concepción de relatividad genérica, Barros (2008, p. 18) comenta que las “formas peculiares, los modos típicos de dirigirse a ese otro [que] trazan las particularidades de composición de los enunciados en géneros discursivos” (Barros, 2008, p. 18)⁹ el cual nos señala la inseparabilidad entre construcción de enunciados, propósitos comunicativos y composiciones genéricas.

Asimismo, conocer los géneros del discurso es conocer la realidad social circundante, eso es, las marcas de posicionamiento ideológico, las situaciones de producción textual, la circulación, soporte y recepción de los textos, etc. Significa comprender, pues,

⁷ Traducción libre: “Alguns mudam pouco, como os formulários do Imposto de Renda, e outros mudam quase infinitamente, como as obras literárias. E há vários que se alteram um pouco mais ou um pouco menos, a depender da situação. Por isso, são relativamente estáveis: os gêneros são estáveis até certo ponto. Podemos identificar os gêneros discursivos por causa dessa relativa estabilidade. Ao longo do tempo, os locutores vão usando os gêneros e, aos poucos, vão mudando seus elementos, até que sua forma muda e eles se alterem, podendo, até mesmo, tornarem-se outros gêneros ou dar origem a gêneros distintos” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1084-1085).

⁸ Traducción libre: “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui-se apenas de uma pequena fração na cadeia da comunicação verbal em uma esfera ou campo social” (Barros, 2008, p. 19)

⁹ Traducción libre: “formas peculiares, os modos típicos de se dirigir a esse outro [que] vão traçar as particularidades de composição dos enunciados em gêneros discursivos” (Barros, 2008, p. 18).

quién es el otro al cual su texto está dirigido. Por consiguiente, tal respuesta conducirá que elementos lingüísticos, léxicos (palabras y expresiones) y sintácticos de tratamiento a ese otro.

La habilidad lectora en la clase de E/LE: una práctica sociodiscursiva

La lectura es comprendida como un diálogo con un interlocutor ausente mediante textos escritos. La lectura también es señalada con la funcionalidad de obtenerse informaciones en los más diversos campos, sea a nivel lingüístico, social, cultural, pragmático, etc., tornándose imprescindible para el aprendizaje de una lengua, como recurso de ampliación de los conocimientos (Soares, 2013). De esa forma, se hace prácticamente imposible determinar hasta dónde llega el alcance de la comprensión lectora en la medida en que están involucrados en ese proceso aspectos cognitivos, textuales, socioculturales y biológicos en la comprensión de las letras y palabras.

Sobre eso, Muñoz (2004) discute que, durante mucho tiempo, la lectura en la enseñanza de lenguas estuvo pautada en esa concepción de decodificación de textos escritos, donde las palabras eran entendidas en su sentido estricto y literal. Luego, la comprensión lectora se limitaba a la decodificación-significado, en un mero reconocimiento de las palabras y sus respectivos significados en el texto. Sin embargo, los estudios actuales señalan una nueva comprensión de lectura basada en la interpretación-sentido del texto, buscando activar en los alumnos la atribución de significados más allá de lo que está expresado textualmente.

Además, la competencia lectora está anclada en varios niveles o perspectivas, cuales son: anticipación, donde el lector hace suposiciones acerca del género discursivo, estructura y características en el que se intenta imaginar los objetivos del texto; decodificación, en que el lector hace análisis de las unidades primarias en el momento inicial de la lectura; precompresión, en que el lector logra hacer algunas conclusiones sobre lo que fue leído, refutando o confirmando hipótesis antes establecidas; comprensión total, dándose en la explicitación textual el lector hace descubrimientos sobre el significado real y/o total del texto; y, finalmente, la fase de la interpretación, punto final del proceso en que el lector extrae valoraciones significativas para su vida, moviendo conocimientos culturales, intertextuales y enciclopédicos (Aragão, 2013).

Aparte de eso, la comprensión de lectura está alineada en conformidad con los objetivos del lector, pudiendo este hacer una lectura más global o rápida, o aún más intensiva del texto, de acuerdo con los apuntes de Muñoz (2004), sobre las diferentes

técnicas y aprensiones/aproximaciones posibles de un texto. Luego, la competencia lectora trasciende la idea de una simple habilidad comunicativa de aprendizaje de lenguas cuando se pone en evidencia su relevancia en la adquisición/aprehensión de nuevos contenidos, miradas y mundos en cuanto a aspectos socioculturales.

Considerando que el desarrollo de la lectura supone, ante todo, aprensión de una concepción de lenguaje, en la que signifique preparar discentes activos y no pasivos para la vida real en sociedad, Ferrreira, Barbosa y Boldarine (2019) comentan que la práctica de lectura no deben estar pautadas en acciones positivistas, centralizadoras y homogeneizantes en la escuela, sino estar basadas en prácticas dialógicas que les preparen a los alumnos para la crítica lectora en las construcciones de sentido en sociedad, las cuales auxilien a que se conviertan en agentes de sus propias transformaciones como seres sociales autónomos.

Al mismo tiempo, prácticas basadas en el prisma enunciativo-discursivo son relevantes porque permiten comprender la lengua como un proceso social e interaccional a la vez que destaca que la producción y comprensión de sentidos no ocurre de manera fija o aislada, sino que emerge de las condiciones de producción y recepción de los discursos. En este enfoque, el significado no está solo en el sistema lingüístico, sino en la relación entre el sujeto que enuncia, el contexto histórico y social, y los interlocutores involucrados.

Luego, en la óptica enunciativa, cada acto discursivo está enmarcado por toma de posiciones ideológicas y por una heterogeneidad de voces discursivas que siempre implican en el sentido se construye en la interacción. De esta manera, comprender un discurso requiere considerar no solo su aspecto formal, eso es, sus construcciones composicionales y estilísticas, sino también las relaciones de los sujetos que lo permean, evidenciando un amplio vínculo entre lenguaje y sujeto en las interacciones sociales.

Desde luego, la perspectiva discursiva/enunciativa va más allá del mero ejercicio de decodificación de un material oral o escrito y alcanza niveles, eminentemente, profundos de la interpretación humana. Según la percepción de Cazarin (2006), la lectura es un proceso continuo de producción de sentidos en la concepción discursiva, es decir, una conducta de comprensión del sujeto que lee/interpreta, la cual trasciende la práctica de decodificación de palabras y expresiones y supera el entendimiento de que la lengua es un sistema de signos lingüísticos.

Por añadidura, Cazarin (2006) explica que las raíces de la comprensión heterogénea están en “el *otro* en las sociedades y en la historia. Con ese otro que se establece una relación de conexión, de identificación y de transferencia que posibilita la interpre-

tación”¹⁰. Por eso, la lectura no puede ser uniforme, ni tampoco pasiva y totalizante en la literalidad del sentido. La lectura debe ser múltiple y sin fronteras, la cual permita a un sujeto relaciones con otros textos y con otros puntos de vista que permita el rompimiento de los límites existentes de un texto hacia su exterioridad (Indursky; Rodrigues, 2019).

En consecuencia, “es en las operaciones de recortar, extraer, desplazar, confrontar que se constituye el dispositivo más particular de la lectura” (Cazarin, 2006, p. 302)¹¹, pues el acto de leer es una red discursiva, construida de ya dichos, en que el lector cuestiona, se pone de acuerdo o en desacuerdo, duda, refuta o resiste de una determinada posición defendida por el autor de la producción textual. Por eso mismo, leer es tomar una posición frente a la producción textual que se tiene adelante, la cual ni siempre coincide con la del sujeto-autor, considerando que el lector lo hace desde su lugar social y cultural, que es siempre ideológico y valorativo cuando materializados en enunciados socioverbales.

Por eso, la lectura es entendida como el acto de “sumergirse en una red discursiva invisible construida de ya-dichos para desestructurar el texto y (re)construirlo, según los saberes de la posición sujeto en que se inscribe el sujeto-lector”¹², conforme las palabras de Freda Indursky (2001, s/p). Así, la lectura se revela como una tela discursiva compleja en la que están involucradas relaciones subjetivas entre texto, autor y lector que influirán en las múltiples construcciones de sentido posibles según las camadas discursivas destacadas en el texto por el sujeto-lector al momento de la lectura.

Ya en la interfaz digital, los “nuevos” textos, que generalmente combinan lo escrito con imagen, sonido y/o movimiento tienen modos de producción, diseño y distribución bastante peculiares, las cuales recaen por vías que se configuran, desde su nacimiento, por prácticas, combinaciones y lecturas en el contexto digital (Ribeiro, 2021).

Por entorno virtual, González Luque (2013) define que se trata de un ambiente en construcción, es decir, es inacabado, además de constituirse en un ámbito artificial y de difícil marcación de caracterizaciones propias, ya que su surgimiento adviene de múltiples tecnologías que modifican las relaciones sociales. En este lugar, el usuario en línea se adentra en un contexto de diferentes lenguajes, es decir, son innumerables íconos, hipe-

¹⁰ Traducción libre: “[...] o outro nas sociedades e na história. É com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação” (Ercilha, 2006, pág. 301).

¹¹ Traducción libre: “É nas operações de recortar, de extrair, de deslocar, de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular da leitura” (Cazarin, 2006, p. 302).

¹² Traducción: “ler é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor” (Indursky, 2001, s/p).

renlace, infográficos, emoticonos/caritas, etc. que combinan una infinidad de imágenes, sonidos, colores, animaciones y textos escritos y producen efectos de sentido igualmente valóricos e ideológicos al tiempo en que interconectan personas en distintos lugares y tiempos.

En esta perspectiva, el lector es igualmente movido por inscripciones ideológicas que lo llevan, por ejemplo, a construir rutas de lectura a partir de sus elecciones en el enmarañado de posibilidades en la pantalla virtual. En este amplio espectro de posibilidades en que el lector puede desplazarse libremente por ventanas en internet, Coscarelli (2017, p. 70) señala que

[...] buenos lectores realizan varias operaciones. Buscan información, seleccionan enlaces relevantes y establecen conexiones entre los textos y las páginas visitadas en internet. Simultáneamente, evalúan y seleccionan la información y las páginas más adecuadas para realizar esa tarea determinada.

A su vez, esos modos semióticos, en que los sujetos se expresan por estructuras discursas diversas, permiten a los usuarios el establecimiento de conexiones diversas con otros textos, lecturas y experiencias concretas, además de activar conocimientos previos para comprender lo leído. Estas interconexiones, además de ser fundamentales para el éxito de la lectura en internet, son también indispensables para construir una relación más profunda con el autor, instituyendo significados sobre qué, cómo y cuáles intenciones se proyecta el discurso del autor.

Luego, realizar una lectura atenta y crítica en el contexto actual es sumamente imperativo, teniendo en cuenta que la multiplicidad de los modos semióticos existentes exige nuevas capacidades y competencias para que se pueda acceder a las prácticas letradas circundantes en la perspectiva social y ciudadana (Rojo, 2013). En una coyuntura en donde reina la imagen, el color, el sonido, la textura y el movimiento, identificar y comprender los recursos multisemióticos o multimodales es también entender los significados producidos y las intenciones planteadas por distintos actores sociales, identificando ideologías y referencialidades discursivas. Según Vieira y Ferreira (2017, p. 119),

estos recursos demandan un análisis crítico, para que sea posible describir, interpretar y explicar cómo las personas producen artefactos/eventos comunicativos y cómo los interpretan en contextos de situaciones y/o prácticas específicas, integrando los elementos de los diferentes sistemas organizados e instanciados en textos multimodales/multisemióticos.

De ese modo, estos artificios que combinan diferentes lenguajes nunca estarán libres de discursos diversos y significaciones diversas, pues la construcción de un texto no ocurre en el vacío del conocimiento. Es resultante de la discursividad continua entre sujetos sociales en interacción discursiva (Bakhtin, 2016).

METODOLOGÍA

Considerando que la actividad de investigación es una de las acciones humanas que más necesitan de planificación y organización previas y que establecer objetivos y anticipar pasos son esenciales para la realización de acciones en un estudio (Motta-Roth; Hendges, 2010), nos proponemos, aquí, a presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana.

Luego, como modo de delinear características, objetos y personas implicadas en este trabajo, la presente investigación asume la perspectiva de una epistemología de las ciencias humanas, adoptando un enfoque interpretativo y un abordaje cualitativo (Amorim, 2016), estando aún inscrita en los estudios del discurso, el cual compone el vasto campo de los estudios del lenguaje en el contexto brasileño.

Por estar anclado en la perspectiva bajtiniana, proveniente del llamado Círculo de Bakhtin, como se denominó en Brasil, este estudio se caracteriza aún como una investigación dialógica, teniendo en cuenta que su epistemología, que accede a los sentidos y singularidades de datos, permite sumergirse en la comprensión profunda de la actividad socioverbal (Geraldi, 2018). De esa manera, en las palabras de Geraldi (2004, p. 606) “se abren los sentidos porque se abren las interlocuciones con alumnos, con profesores, con profesores de profesores, todos aprendiendo a comprender el entendimiento de los demás y el propio.”¹³

En este contexto de que puede ser provechoso una propuesta de trabajo pedagógico con el fin de reflexionar sobre los géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual, tenemos como público meta los alumnos del curso de Letras-Español, sobre todo alumnos que están en los semestres 3º a 5º de la licenciatura, una vez que están al principio del curso, esto es, iniciando la sumersión de comprensión sónica de textos en la lengua extranjera. Así, en este grado de formación se presupone que los discentes tienen

¹³ Traducción libre del trecho: “Abrem-se os sentidos porque se abrem as interlocuções com alunos, com professores, com professores de professores, todos aprendendo a compreender o compreender dos outros e o seu próprio.” (Geraldi, 2004, p. 606).

conocimientos básicos (de nivel elemental o intermediario) acerca de la lengua española para que puedan desarrollar las actividades propuestas en este trabajo pedagógico.

Para que esta actividad sea posible de entre los márgenes/límites del presente texto científico, enfocamos la propuesta pedagógica en dos géneros discursivos humorísticos, a saber: el meme y la caricatura que abundan en el uso de imágenes y/o dibujos, además de que disponen de una gran potencia crítica y cómica en los usos sígnicos de las multi-semioses emprendidas.

Aparte de eso, entendemos que los géneros discursivos, basados en la perspectiva bakhtiniana, deben incorporar el carácter sociohistórico de la lengua, así como estar fundido a la naturaleza estable e inestable de los géneros, la cual debe presentar, aún, estilo, contenido temático y construcción composicional como elementos constitutivos del género al asumir la perspectiva bajtiniana (Apolônio; Bessa, 2023; Bakhtin, 2016).

En este sentido, la presente propuesta pedagógica apuesta por clases expositivo-dialogadas, especialmente centradas en debates y análisis de textos temáticos que pueden realizarse individualmente, en parejas o en grupos. Para ello, el profesor puede solicitar ejercicios prácticos y teóricos, así como exposiciones orales de los estudiantes – por ejemplo, seminarios temáticos – y recurrir a diversos recursos audiovisuales (como proyector, computadora, equipo de sonido, entre otros). Asimismo, puede utilizar textos variados sobre géneros discursivos, habilidades lectoras en lenguas extranjeras y prácticas pedagógicas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Conviene subrayar que la actividad inicial debe orientarse hacia lecturas y discusiones en clase, especialmente aquellas relacionadas con los géneros discursivos y la enseñanza de lenguas extranjeras, de modo que el análisis posterior resulte más significativo para los estudiantes, sobre todo en el contexto de la Educación Secundaria.

Es importante señalar también que el uso de redes sociales, blogs y sitios web puede resultar provechoso como herramienta de búsqueda, considerando la multiplicidad de resultados disponibles. En particular, el *Instagram* – una de las redes más utilizadas en el mundo, ocupando la cuarta posición según el periódico *Estadão*¹⁴ – se presenta como una plataforma donde se comparten fotos, videos, bromas y publicaciones humorísticas. Por ello, puede constituir una fuente fértil para la recolección de datos mediante su sección de búsqueda.

¹⁴ Se puede verificar em: https://www.estadao.com.br/web-stories/link/cultura-digital/quais-as-10-redes-sociais-mais-usadas-no-mundo-nprei/?srsltid=AfmBOopylsUhqzkWstjR3l2CZ408CV_AbARJaP0ZVtogx_aaRMwfQSjn

Por lo tanto, presentamos en la sección siguiente la propuesta de trabajo pedagógico, en la que profundizamos en el análisis de los géneros meme y caricatura, dirigida a estudiantes de la licenciatura en Letras-Español del 3º al 5º semestre.

PROPUESTA DE TRABAJO PEDAGÓGICO: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS HUMORÍSTICOS EN SALA DE CLASE

Entendiendo que la apropiación de un determinado género del discurso implica la comprensión del contexto socio-histórico-cultural de circulación, Barbosa (2000, p. 152) comenta que se hace necesario alcanzar en una producción textual los elementos del orden social e histórico involucrados, es decir “la *situación de producción* (grifos de la autora) de un determinado discurso (quién habla, para quién, lugares sociales de los interlocutores, posicionamientos ideológicos, en qué situación, en qué momento histórico, en qué vehículo, con qué objetivo [...]”¹⁵ etc.

Además, la autora explica que contenido temático, construcción composicional y estilo, serían, respectivamente: “lo que puede ser decible en un género dado”; “forma de decir [...] organización general que no se inventa cada vez que nos comunicamos, pero que está disponible en circulación social”; y “selección de recursos disponibles por la lengua, orientada por la posición enunciativa del productor del texto”¹⁶ (Barbosa, 2000, p. 153).

Así, entendemos que una propuesta de trabajo necesita contemplar esos aspectos de orden enunciativa y discursiva textuales, considerando que la actividad lectora tiene diferentes matices y camadas de profundización, el cual el lector puede llegar a construir sentidos más amplios y profundos de la materialidad textual.

Como modo de establecer una síntesis sobre los procedimientos teórico-metodológicos, a respecto de los procedimientos de colecta y análisis de los datos, presentamos el cuadro a continuación con informaciones de las actividades pedagógicas propuestas y sus siguientes etapas, así como el periodo estimado para cada una de ellas. En seguida, las discutiremos con más detalles respecto a cómo se podría llevar a cabo en la sala de clases.

¹⁵ Traducción libre del trecho: “a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.)” (Barbosa, 2000, p. 152, grifos da autora).

¹⁶ Traducción libre del trecho: “*conteúdo temático* - o que pode ser dizível em um dado gêneros, a *construção composicional* - sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social - e seu *estilo verbal* - seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto.” (Barbosa, 2000, p. 153, grifos da autora).

ACTIVIDADES	PERIODO ESTIMADO
1. Lectura y discusión de textos sobre la enseñanza de Español como Lengua Extranjera basada en géneros discursivos con enfoque para el desarrollo de actividades en Educación Secundaria;	18 h/a
2. Elección del género humorístico (cada pareja elegirá meme, chiste y caricatura) que deberá ser colectado, de preferencia, en ambientes digitales como redes sociales, blogs, sitios web, etc.	02 h/a
3. Análisis del género humorístico con enfoque en los sentidos que el texto suscita y la situación de producción: • Comprensión del género, es decir, los sentidos y mensajes que suscita; • Finalidad del género; • Comprensión de los aspectos multimodales (imágenes, colores, sonidos, movimientos, etc.); • (Posible) productor del enunciado; • Destinatario del género (al que se dirige); • La esfera social o ámbito de la comunicación humana del género; • (Posible) lugar social de los interlocutores (jerarquía, institución, por ejemplo); • (Posible) posicionamiento ideológico del productor del género (o lo que defiende); • Aspectos socioculturales, históricos y/o temporales marcados en el género; • Conocimientos previos; • Vehículo de circulación (soporte); • Características del estilo del género (vocabulario, características morfosintácticas, organizadores textuales, construcción de los párrafos y puntuación, tiempos y modos verbales, elementos de la cadena referencial); • Características de la construcción composicional del género (la forma o esquema usual; la composición en partes; la ordenación de las partes; la función de cada parte; la articulación de las partes entre sí).	18 h/a
4. Evaluación final: seminario	02 h/a
Tiempo total estimado: 40h	

Fuente: elaborado por los autores.

A continuación, presentamos algunas actividades que podrían ser desarrolladas en clases expositivo-dialogadas, así como el período estimado para cada acción, las cuales

totalizan 40h/a.¹⁷ Con el fin de alcanzar la construcción de sentidos de los géneros discursivos humorísticos, sugerimos que las clases contemplen: debates y análisis de textos temáticos; actividades individuales, en parejas y/o en grupos; ejercicios prácticos y teóricos; exposición oral de los alumnos; y uso de textos diversos y recursos audiovisuales.

ACTIVIDAD 01:

Inicialmente, se orienta un trabajo de lecturas teóricas sobre la noción de géneros discursivos en la enseñanza de lenguas. Se orientan lecturas de base bajtiniana como la obra “Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos” de Ferreira y Vieira (2013) si la clase está en un nivel más elemental y si se necesita lecturas de lenguaje más sencillo. En caso opuesto, se puede sugerir lecturas como “Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica: a abordagem de Bakhtin” de Rosângela Hammes Rodrigues (2005) para profundizar las reflexiones sobre el concepto/noción de géneros en el aula.

Otros autores que pueden agregar a ello (como lecturas complementares), son Meurer, Bonini y Motta-Roth (2005), Bawarshi y Reiff (2013) y Oliveira (2019) para una lectura más amplia sobre las corrientes teóricas que sostienen la definición de géneros en el panorama internacional y Marcuschi (2003; 2008); Bezerra (2017) y Dionísio, Machado y Bezerra (2002) para una perspectiva del contexto brasileño.

Además de eso, lecturas como las de Rojo (2005), Schneuwly y Dolz (2004) y Mendonça (2022) pueden ofertar contribuciones desde el punto de visto práctico de los géneros en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, es decir, con enfoque para el desarrollo de actividades en la clase de E/LE centrado en la Educación Secundaria del contexto nacional.

Para estas actividades, se estima, como mínimo, una carga horaria de 18 h/a que pueden ser aprovechadas en encuentros semanales en una asignatura de lengua del curso de Letras- Español (a ejemplo de “Géneros Textuales y Enseñanza de Lenguas”¹⁸).

ACTIVIDAD 02:

En esta actividad, se orienta la elección del género humorístico meme y caricatura (incluso, se puede pensar en otros géneros de humor como chiste, viñeta, historietas o

¹⁷ Los procedimientos metodológicos están mejor descritos en los Apéndices que está localizada en la página 28.

¹⁸ Si el objetivo del profesor de graduación va más allá de la sala de clase, estas acciones también pueden ser desarrolladas/incrementadas en proyectos de iniciación científica o grupos de estudios, teniendo como enfoque los géneros discursivos y enseñanza de lengua extranjera para secundaria.

tiras cómicas, por ejemplo) a partir de ambientes digitales como redes sociales, blogs, sitios web, etc.

Para tanto, es interesante que el docente no señale páginas de internet (al menos inicialmente) para la recopilación de enunciados porque eso puede limitar las búsquedas de los discentes, sobre todo, si están estimulados o si tienen muchas ideas para la tarea. De lo contrario, si los estudiantes del curso tienen muchas dudas o dificultades, el profesor puede llevar al laboratorio de lenguas de la facultad para enseñarles posibilidades de búsqueda en internet.

En este caso, una posibilidad de sugerencia a los estudiantes sería páginas de la red social *Instagram*, teniendo en cuenta que ahí estarían los enunciados concretos y vivos de la contemporaneidad. Llevando en consideración que el 83,5% de usuarios dicen usar internet para redes sociales, según la Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD) Continua (divulgada día 16 de agosto de 2024 por el IBGE)¹⁹ y que se estima que 134,6 millones de usuarios brasileños están en *Instagram* (como números publicados por Meta²⁰), creemos que el *Instagram* puede ser una potencial fuente de recopilación para los géneros Meme y Caricatura.

En la parte de búsqueda por cuentas en la red social, es posible resultados como en los expuestos a seguir:²¹

Imagen 01:

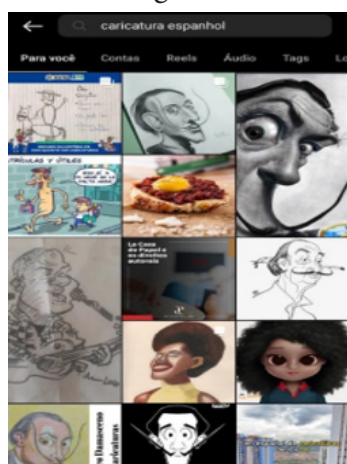


Imagen 02:



¹⁹ La encuesta fue noticiada por la siguiente página en internet: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaram-internet>.

²⁰ Noticia publicada en 10 de abril de 2024 por el sitio: <https://jornaldigital.recife.br/2024/04/10/brasil-dispara-como-um-dos-maiores-consumidores-de-midias-sociais-segundo-pesquisa/>.

²¹ Las búsquedas pueden ser hechas tanto en lengua española, como en lengua materna, como sugieren las capturas de pantalla, pues eso puede ampliar los resultados de búsqueda de los géneros en perspectiva.

Fuente: Capturas de pantalla en *Instagram* con búsqueda en español tomada en 19 de febrero de 2025

Como se puede ver, en la sección de búsqueda en la red social aparecen varios resultados de géneros humorísticos en lengua española. Lo mismo puede ocurrir en la opción de lengua portuguesa, especialmente si el discente se interesa por buscar comunidades que comparten textos multisemióticos de humor. Luego, es perceptible que el *Instagram* es una alternativa práctica y realizable para los propósitos que exponemos aquí, sobre todo porque puede fornecer textos auténticos y recientes en el estrato multisemiótico y multimodal de la comunicación sociodiscursiva.

Para esta actividad se estima el periodo de 02h, pero puede alargarse si el estudiante tiene dificultades en el proceso de búsqueda, elección y recopilación de los géneros caricatura y/o meme. En estos casos, el profesor debe estar más próximo a los discentes, incluso llevarlos al laboratorio de lenguas de la facultad, si hace falta.

ACTIVIDAD 03:

En esta etapa, que se estima una carga horaria de 20h/a, se focaliza la lectura y análisis del género discursivo humorístico elegido. En ello, el estudiante debe no solamente entender el enunciado elegido, sino ser capaz de construir sentidos que el texto suscita basado en la situación de producción.

Para comenzar, el docente puede estimular el proceso de lectura con preguntas que consideren quién, para qué, con qué objetivo, etc., considerando que quien escribe siempre quiere transmitir algo a su lector, es decir, el productor de textos siempre piensa en quien es su lector. Así, la elección del vocabulario, la construcción/presentación del texto, la imagen que el productor tiene de su destinatario y las relaciones de poder que están implicadas entre quien produce y quien lee el texto, incluyendo “los condicionamientos sociales, culturales e ideológicos que involucran el acto de producción de texto son algunos de los factores que caracterizan los aspectos discursivos del texto.” (Lopes-Rossi, 2008, p. 55).

Desde luego, las siguientes preguntas pueden ser llevadas para clase, incluso el profesor puede solicitar un ejercicio escrito, de cuño teórico-práctico en un laboratorio de lenguas, con el objetivo de desarrollar análisis preliminares de algún texto concreto:

1. *¿Qué se puede comprender del género? ¿Hay un mensaje que se quiere transmitir?*
2. *¿Cuáles son los objetivos, finalidades o intenciones en la producción del género?*
3. *¿El género investigado presenta elementos multimodales (imágenes, sonidos, colores, movimientos, etc.)? ¿Si sí, ellos significan algo?*
4. *¿Quién habla? Investigar quién produjo el enunciado.*
5. *¿Para quién habla? ¿Eso es, a qué público se destina? Ver destinatario del género.*
6. *¿Cuáles son los lugares de los interlocutores? ¿Pertenecen a una jerarquía, clase social o institución, por ejemplo?*
7. *¿Cuáles serían los posicionamientos ideológicos de los interlocutores del enunciado?*
8. *¿Es posible identificar de qué situación se trata? Si sí, evidenciar los momentos históricos (espacio y tiempo) de la situación comunicativa.*
9. *¿Serían necesarios conocimientos previos para la comprensión del texto? ¿Si sí, cuáles?*
10. *¿Cuál el vehículo de circulación del género? ¿Es posible identificar el soporte y esfera sociocomunicativa?*
11. *¿Se pueden ver marcas enunciativas del productor en el enunciado? ¿Es decir, hay singularidades/marcas estilísticas del sujeto que firmó el texto?²²*
12. *¿Cuáles las características del género? Señale el tema (asunto), estructura composicional y estilo del género.*

Estas preguntas son solo algunos ejemplos de cómo el profesor puede llevar a cabo en sala de clase de lengua extranjera en la enseñanza superior, no necesitando que sigan con orden y rigor en el aula, incluso porque depende del grado de comprensión signica del alumnado, del enunciado recopilado, así como de los objetivos de enseñanza-aprendizaje que tienen docente y discente en el espacio universitario. Además de eso, las preguntas pueden ser algo repetitivas, así que el maestro puede decidir saltar una que otra cuestión o adaptar lo que conviene para su propuesta didáctico-pedagógica.

Es válido decir que cuando se pregunta quién produjo el enunciado, se intenta el trabajo de buscar suponer quién es el responsable por la escritura. Géneros como la caricatura tienen, generalmente, la evidencia textual (aunque tímida) del escritor, lo que no suele suceder con el meme que puede ser fácilmente construido y publicado por un mero usuario de la internet.

En este proceso de investigación, que puede llevar a comprender las razones ideológicas de los discursos en la materialidad textual, el discente puede buscar, en el primer

²² Las preguntas de número 10 y 11 se refieren, más específicamente, al tema, estilo y construcción composicional del género discursivo, los cuales son preconizados por Bakhtin (2016).

momento, por quién el texto fue publicado (si por un anónimo o por una comunidad más especializada en el género) y llegar a investigar, por ejemplo, en la propia tesitura discursiva, quién es el autor a partir de las elecciones enunciativas para la estructura textual. Eso puede ser más visible y viable si se trata de enunciados con cuño ideológico-político más marcados en el texto, como ideas de corriente de izquierda y derecha, por ejemplo.

De todas formas, una lectura o análisis (considerando la profundidad del proceso de comprensión) de un enunciado es sumamente rico y provechoso si se consideran las raíces discursivas implicadas en ello, lográndose comprender y descubrir matices de sentido que en una mirada más rápida y/o desatenta sería (casi que) imposible identificar. En esta perspectiva, podemos señalar una caricatura relativa a Pelé, jugador que hizo fama en el fútbol en Brasil.

Imagen 03:



Fuente: <https://www.flickr.com/photos/alvarocabral/4805508182/in/photostream/>

Como ejemplo de la comprensión anterior, una lectura más apresurada no permite destapar las camadas discursivas, ni tampoco construir comprensiones más profundas en el texto. El enunciado sobre Pelé, en particular, puede demostrar tonos de racismo estructural a partir de la exageración de la forma de la cara, la frente y las arrugas que hacen referencia a un chimpancé. Luego, los rasgos faciales y la forma de la cabeza se convierten en un acto racista por parecerse al primate.

En estas consideraciones, el profesor puede auxiliar al discente a que esté siempre atento a todos los aspectos textuales del enunciado, es decir, desde los colores y disposición de las formas y construcciones estilísticas, hasta los detalles físicos y de texturas

llevadas a cabo en el enunciado, no olvidándose de las secuencias verbales emprendidas en gran parte de las veces en géneros como el Meme.

Por oportuno, traemos también, a seguir, algunos análisis de un Meme²³ con el objetivo de ilustrar como podrían ser estudiados en sala de clase:

Imagen 03:



Fuente: <https://www.instagram.com/p/CqnXijiSZ94/?igsh=bm02bDdsa3o5aTlr>

Como se observa en la imagen, el texto refleja las nuevas prácticas de investigación en internet, especialmente entre jóvenes y niños. A través de las expresiones faciales, se infiere que el usuario valora la eficiencia y la practicidad de las nuevas tecnologías, como el uso de la inteligencia artificial ChatGPT, considerando que la plataforma ofrece, de modo gratuito y accesible, diversas informaciones y resultados sin la necesidad de visitar múltiples páginas en Google, lo que podría implicar un largo tiempo de búsqueda.

Sin embargo, el Meme es interesante por su tonalidad crítica, una vez que puede hacer reflexionar a quienes practican el ejercicio exacerbado del ChatGPT para trabajos académicos, así como la apropiación indebida de los textos resultados de la inteligencia artificial. Además, la imagen permite el debate sobre la información sesgada, bien como la ausencia de fuentes confiables y aún la necesidad de mantenimiento constante.

En una perspectiva sociocultural e histórica, el análisis del texto puede provocar la discusión sobre la expansión de la cultura digital y la creciente popularización de la inteligencia artificial, incluso sobre ética y derechos autorales en la internet, reflejando críticas sobre los riesgos que existen en el uso indiscriminado de estas plataformas.

Luego, el texto parece ser producido por un usuario de internet familiarizado con

²³ Como nuestro objetivo se limita a presentar una propuesta pedagógica, no analizamos con profundidad a las imágenes introducidas en esta sección.

herramientas digitales como ChatGPT, el cual está dirigido a otros internautas que están cotidianamente por las redes sociales. En este contexto, no habría jerarquías de ningún nivel, eso es, los interlocutores serían usuarios comunes que estarían inmersos en la esfera digital contemporánea. La circulación textual ocurre principalmente en redes sociales, donde predomina un objetivo humorístico que destaca la conveniencia de utilizar ChatGPT en comparación con la búsqueda tradicional de información.

Asimismo, el profesor puede incentivar que los alumnos busquen otros memes protagonizados por el personaje Drake, promoviendo lecturas intertextuales y estimulando la relación con enunciados anteriores y posteriores en la cadena de la comunicación verbal (Bakhtin, 2016). Además, las lecturas no necesitan limitarse a memes: también pueden incluir artículos de opinión, editoriales y otros textos que se profundicen en temáticas como el plagio y el uso excesivo de internet en la contemporaneidad.

Sin olvidar los aspectos imagéticos, el profesor puede invitar a los alumnos a reflexionar sobre los colores del meme, el tamaño y la forma de las letras en el enunciado verbal, así como los colores y estilos de la ropa y el cabello del personaje. Todo ello permite inferir que el género se apoya en elementos multimodales, como imágenes vibrantes del meme de Drake combinadas con textos breves que contrastan rechazo y aprobación. Con un estilo directo y coloquial, el enunciado traduce nuevos comportamientos sociales y se organiza en una estructura composicional típica de los memes: dos partes que simulan momentos distintos de obtención de información, favoreciendo de manera humorística el uso de ChatGPT.

Por añadidura, el docente puede emprender otras actividades más si considera provechoso, como proponer que los estudiantes elaboren planes de clase o secuencias didácticas para secundaria, teniendo en cuenta el enfoque en formar profesores de lengua española para actuar en la educación básica. Como este no es nuestro objetivo aquí, dado los límites de este texto científico, dejamos como sugerencia propuesta para que otros trabajos puedan dar continuidad.

ACTIVIDAD 04:

Como actividad final, el profesor puede solicitar una presentación oral con diapositivas basada en los análisis realizados. Este puede ser un momento clave para que el docente evalúe el cierre del proyecto desarrollado, así como el proceso por el cual ha transitado el estudiante. Por considerarse la evaluación procesual relevante, algunos cri-

terios evaluativos pueden resultar muy útiles en este cierre, especialmente si se adopta un seminario como actividad final. Para ello, la siguiente ficha puede ser utilizada:

Ficha de análisis crítico		
Nombre de la pareja/grupo: _____		
Género: () Caricatura () Meme () Otro: _____		
Criterios	Puntuación máx. (10,0)	Puntuación obtenida
Comprensión de los sentidos, mensajes y finalidad del género (Interpretación crítica de los sentidos, finalidad comunicativa y contexto discursivo)	2,4	
Análisis de los aspectos multimodales y su función en la construcción de sentido (Imágenes, colores, sonidos, movimientos, interacciones entre los modos)	1,6	
Identificación de los interlocutores, destinatario y productor (real o posible) (Incluyendo lugar social, esfera social y posicionamiento ideológico)	2,0	
Análisis de los aspectos socioculturales, históricos y/o temporales	1,2	
Análisis del vehículo de circulación y las condiciones de producción (Soporte, medio, contexto de producción)	1,2	
Caracterización de los aspectos lingüísticos y composicionales del género (Características del estilo, estructura composicional, organización de las partes)	1,6	
Calidad lingüística y discursiva en español (escrito y oral)	0,5	
Presentación oral clara, organizada y articulada en español	0,5	

Fuente: elaborado por los autores.

En conclusión, una evaluación procesual que incorpore el análisis de géneros discursivos humorísticos en lengua extranjera resulta fundamental para una formación crítica y situada del estudiante. El trabajo con textos concretos – marcados por la multimo-

alidad, la ironía y la interacción propia de la esfera digital – permite comprender cómo el sentido se construye en relación con el sujeto, el enunciado y el contexto social en el que circula. Asimismo, los tópicos analizados favorecen el desarrollo de objetivos de aprendizaje coherentes con una perspectiva discursiva, al promoverles a los alumnos la observación de elementos como la esfera comunicativa, el dialogismo, la interacción y los recursos multisemióticos que atraviesan los textos contemporáneos. De este modo, el enfoque propuesto contribuye a que los aprendices amplíen sus competencias lingüísticas y discursivas, convirtiéndose en lectores y productores más conscientes y reflexivos en la lengua extranjera.

CONCLUSIONES

En este estudio, tuvimos como propósito presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana. A partir de las sugerencias de actividades para el trabajo con referidos textos de humor en la educación secundaria, señalamos que es necesario estar atento a todo el contexto social de la producción verbal, a comenzar por quién, dónde y con cuáles objetivos se produjo el enunciado.

Dejando claro que no es nuestro objetivo predicar pasos y actividades inflexibles, pero tareas abiertas y adaptables al contexto de enseñanza-aprendizaje, sugerimos que la propuesta didáctico-pedagógica contemple lecturas sobre géneros discursivos, sobre todo de matiz bajtiniana y avance en lecturas de corrientes teóricas que sostienen la definición de géneros en el panorama internacional, además de las de contexto brasileño para llegar a comprender cómo trabajar los géneros en sala de clase de lenguas extranjeras.

Siguiendo una propuesta investigativa, propusimos algunas cuestiones que podrían ser llevadas para los estudiantes de Letras-Español en la medida que defendemos la comprensión de las condiciones de producción de discursos, las cuales inciden en los sujetos implicados, el lugar de circulación, la esfera de comunicación, los conocimientos previos, los valores ideológicos inherentes, entre otros aspectos que hacen muy ricas la lecto-investigación.

En este sentido, comprendemos que este trabajo es importante y viable del punto de vista de la enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera en el ambiente académico, aunque entendemos que otros estudios pueden profundizar/alargar este trabajo que piensa los géneros meme y caricatura en la enseñanza superior, especialmente en el trato de formar profesores para la educación secundaria que sepan trabajar con maestría enunciados del humor en el entorno virtual.

REFERENCIAS

ARAGÃO, C. L. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.125-144.

AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.

ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. S. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa. In: FERRAZ, O. (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 231-244.

APOLÔNIO, J. S.; BESSA, J. C. R. A produção de sentidos sobre o livro didático e o ensino de língua portuguesa: uma análise discursiva de produções científicas nacionais. *Travessias*, Cascavel, v. 16, n. 3, p. e29879, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/29879>. Acesso em: 9 mayo. 2025.

APOLÔNIO, J. S.; BESSA, J. C. R. A apropriação da noção de gêneros do discurso bakhtiniana em produções científicas nacionais sobre ensino de língua portuguesa. *Revista Cocar*, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5687>. Acesso em: 9 mayo. 2025.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, J. Do professor suporte pelos PCN's ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: Rojo, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 149-176.

BARROS, C. G. P. de. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro João Editores, 2008. p. 17-32.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAIT, B. PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 enero de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN): Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BUNZEN, C. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. In: BUNZEN, C. (org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 107-128.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

COSCARELLI, C. V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. *Ens. Tecnol. R.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. (2002).

FERREIRA, A. E.; BARBOSA, R. L. L.; BOLDARINE, R. de F. Práticas de leitura e círculo bakhtiniano: algumas aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 232-246, 2019.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. P. *Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos*. Lavras: UFLA, 2013.

GERALDI, W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GERALDI, W. *Tranças e danças. Linguagem, ciência, poder e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 41-59.

GERALDI, W. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 601-610, maio/ago. 2004.

GONZÁLEZ LUQUE, Y. Enseñanza de Lengua Española y Nuevas Tecnologías: reflexiones para su uso en el aula. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/ LE. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 259-271.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-TEREIRA, A.; FUNCK, S B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas, RS, EDUCAT. 2001.

INDURSKY, F; RODRIGUES, A. ENTREVISTA COM FREDA INDURSKY. Pensares em Revista, n. 17, 2020.

LARA, M. T. A.; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem sobre gêneros do discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, abril/jun. 2020.

LIRA, A. F. Considerações sobre análise de gêneros do discurso a partir de seu cronotopo. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 191-209.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro João Editores, 2008. p. 51-68.

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade In: *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. O enunciado concreto como um todo de sentido: considerações sobre o conceito de enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin. In: CRISTOVÃO, A.; LUDOVICE, C. A. B.; BORGES, M. C. (org.). *GEBGE em ação – Olhares sobre textos e discursos na perspectiva bakhtiniana*. Franca, SP: Ribeirão Gráfica Editora, 2022. p. 31-46.

MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUÑOZ, R. A. La comprensión lectora. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Coord.). Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madri: SGEL, 2004. p. 943-962.

MUNIZ, C. Rir de si nas redes sociais: memes e autoderrisão. *Discurso & Sociedad*, v. 12, n. 3, p. 412-424, 2018.

MUNIZ, C. R.; MEDEIROS, C. M. (org.). *Textualidade: ensino e aprendizagem com gêneros humorísticos*. Natal, RN: EDUFRN, 2024.

NERY, C. *Em 2023, 88,0% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram Internet*. 2024. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaram-internet>. Acesso em: 18 febrero de 2025.

RIBEIRO, A. E. De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 7-21, jan./jun. 2021.

RODRIGUES, R. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. Apresentação. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (org.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 170-200.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. A. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. *Travessias*, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 15111, 2016.

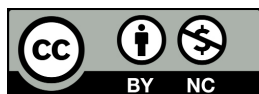
SOARES, N. D. S. Ensino de leitura em E/LE: Análise de seis seções de atividades de leitura do livro didático Español, Esencial. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/ LE. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.161-177.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

VERÍSSIMO, I. *Brasil dispara como um dos maiores consumidores de mídias sociais, segundo pesquisa*. 2024. Jornal Digital. Disponível em: <https://jornaldigital.recife.br/2024/04/10/brasil-dispara-como-um-dos-maiores-consumidores-de-midias-sociais-segundo-pesquisa/>. Acesso em: 18 febrero de 2025.

VIEIRA, M. S. P.; FERREIRA, H. M. O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 109-129.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



Recebido em: maio 10, 2025

Aceito em: novembro 28, 2025