

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Pós-Graduação em Letras

Victor Matheus Victorino da Costa

LETRAMENTO DIGITAL: CAMINHOS PARA O TRABALHO COM LEITURA

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Pós-Graduação em Letras

Victor Matheus Victorino da Costa

LETRAMENTO DIGITAL: CAMINHOS PARA O TRABALHO COM LEITURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos

São Paulo

2019

C837L Costa, Victor Matheus Victorino da.
Letramento digital : caminhos para o trabalho com leitura / Victor
Matheus Victorino da Costa.
81 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana
Mackenzie, São Paulo, 2019.
Orientadora: Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.
Referências bibliográficas: f. 78-81.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Mídias digitais. 4. Contexto. 5.
Multimodalidade. I. Bastos, Neusa Maria Oliveira Barbosa,
orientadora. II. Título.

CDD 372.4

Bibliotecária Responsável: Eliana Barboza de Oliveira Silva - CRB 8/8925

VICTOR MATHEUS VICTORINO DA COSTA

LETRAMENTO DIGITAL: CAMINHOS PARA O TRABALHO COM LEITURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

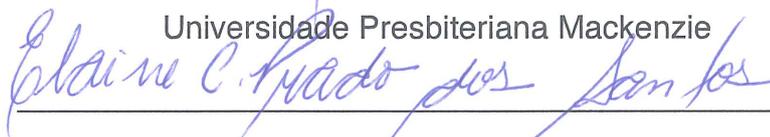
Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA



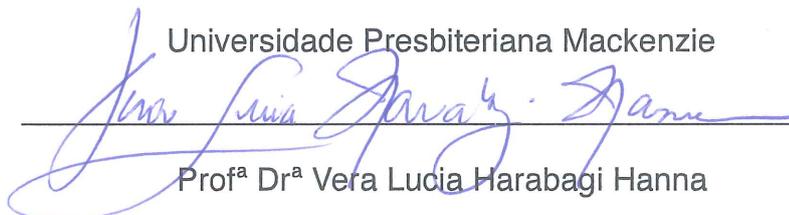
Prof^a Dr^a Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos — Orientadora

Universidade Presbiteriana Mackenzie



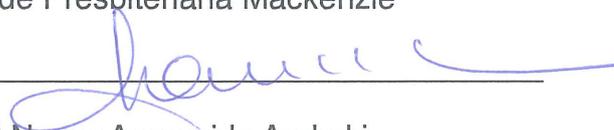
Prof^a Dr^a Elaine Cristina Prado dos Santos

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof^a Dr^a Vera Lucia Harabagi Hanna

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof^a Dr^a Nancy Aparecida Arakaki

IP-PUC/SP



Prof^a Dr^a Nancy dos Santos Casagrande

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

À minha família.

À Profª Drª Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, por estar sempre presente, pelas palavras de sabedoria e carinho, pelo exemplo de professora e pesquisadora excelentes, pelo aprendizado proporcionado e, sobretudo pela paciência e compreensão ao me orientar.

À Profª Drª Nancy Casagrande e à Profª Drª Regina Brito, pela atenção ao meu trabalho quando da qualificação e da defesa. Ainda à Profª Drª Nancy Arakaki, à Profª Drª Elaine Prado e à Profª Drª Vera Hanna, pelas valiosas contribuições na banca de defesa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que contribuíram com minha formação.

Aos Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa e aos companheiros do IP-PUC/SP, pela minha segunda formação.

Aos Professores da Graduação do Centro de Comunicação e Letras (CCL) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela minha primeira formação.

Ao Felipe Pupo, pela amizade desde sempre e pela ajuda ao final do trabalho.

Aos profissionais da saúde que cuidaram de mim para que eu tivesse condições físicas e psicológicas para chegar ao fim desta jornada.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela Bolsa concedida.

Ninguém sabe a resposta. Mas a cada dia, como
leitores, sem o saber, a inventamos.
(Roger Chartier)

RESUMO

Temos como tema desta tese a leitura e o letramento num contexto de mídias digitais. Reportamos nossos estudos a teóricos sobre alfabetização (cf. Ferreiro 2014, 2017a, 2017b), letramento (Soares, 2011, 2012) e leitura (Kleiman, 2006) tradicionalmente entendidos. Refletimos sobre as implicações pedagógicas para a formação de leitores, incluindo pesquisas sobre letramento digital (Gillen & Barton, 2010) e novas tecnologias. No relato de experiência, caracterizamos as atividades desenvolvidas no contexto do Ensino Médio, o estudo de texto, a internet e a rede social utilizadas. Retomamos as propostas teóricas sobre o contexto, para embasar a análise do *corpus*, constituído de textos multimodais retirados do Facebook. Ao final, incluímos uma sugestão de atividade em sala de aula levando em conta as concepções seguidas ao longo do trabalho, nomeadamente as atividades cognitivas e o papel do contexto para a compreensão dos elementos multimodais presentes nos textos e a mobilização coletiva no processo de leitura. Concluimos observando que os textos multimodais na internet proporcionam atividades significativas, ao trabalharmos com múltiplos interlocutores e múltiplas linguagens contextualmente situadas.

Palavras-chave: letramento, leitura, mídias digitais, contexto, multimodalidade

ABSTRACT

The theme of this thesis deals with reading and literacy in a digital media context. Theoretical studies about reading and literacy (cf. Ferreiro 2014, 2017a, 2017b; Soares, 2011, 2012) are reported, in a traditional view. It is reflected briefly on the pedagogical implication upon the reader development (Kleiman, 2006), including researches in Digital Literacy (Gillen & Barton, 2010) and new technologies. In respect to the study of text, the theoretical proposals about context are revised, in order to base the corpus analysis, which is formed by multimodal texts selected from Facebook. In the experiment report, the worked examples of activities are characterized. In the end, it is included a class exercise suggestion, taking in account the conceptions followed in this research, namely the cognitive activities and the relevance of context to the text comprehension of its multimodal elements, and the collective mobilization in the reading process. It is concluded that multimodal texts in the internet provide significative activities, because multiple interlocutors and multiple languages work together in a situated context.

Keywords: literacy, reading, digital media, context, multimodality

SUMÁRIO

Considerações Iniciais	10
1. Letramento	15
1.1. Alfabetização ou Letramento?	15
1.2. Implicações pedagógicas para a formação de um leitor	21
2. Leitura	24
2.1. Pressupostos básicos para o ato de leitura	24
2.2. Operações cognitivas: Modelos mentais	25
2.3. Processamento textual	31
3. Leitura em mídias digitais	37
3.1. Conceitos básicos das mídias digitais	41
3.2. Características técnicas das mídias digitais	42
3.3. Letramento Digital	49
4. Relato de experiência	52
4.1. Comentários e compreensão de posts no Facebook	55
4.2. Leitura de textos multimodais da internet	60
4.3. Proposta de exercício	69
Considerações Finais	73
Referências Bibliográficas	78

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Tema desta tese trata da leitura em Língua Portuguesa e seu tratamento escolar em um contexto de mídias digitais aplicados ao nível médio de ensino.

Vivemos em um momento histórico no qual predominam os usos das tecnologias, que possibilitam uma ampliação de atividades. Partindo desse cenário, constatamos diversas implicações: 1. há uma exarcebada valorização dessas tecnologias (ou mais precisamente das mídias nas quais elas se fazem presentes) porque permitem que se faça mais em um contexto de trabalho mais amplo, como a agilidade com que podemos realizar diferentes tarefas, a abolição das fronteiras por exemplo; 2. o não uso ou a não inclusão da tecnologia, seja no trabalho ou na vida cotidiana, é geralmente desprestigiada: há uma ideia segundo a qual somos mais produtivos quanto mais usos fazemos de recursos tecnológicos.

Sob um ponto de vista educacional, vemos discursos bastante discordantes: em decorrência dessa ampliação de contexto, parece que em todos os níveis escolares o único caminho possível (e melhor?) é incluir as tecnologias no cotidiano escolar, pois quem não está em defesa delas está “ultrapassado”. No entanto, encontramos diversos entraves quando pensamos na multiplicidade de naturezas das instituições escolares: em maior número, as redes públicas sofrem com a falta de infraestrutura adequada para a plena implementação de recursos tecnológicos para todos (alunos e professores); em menor número, as escolas particulares podem ter esses recursos já implementados ou não, dependendo muito do tamanho do espaço físico de cada unidade. As condições sociais são outros índices importantes para levarmos em consideração, pelo fator econômico ser de alto impacto nessa implementação e uso das tecnologias, principalmente em ambiente escolar. As classes sociais, por exemplo, tem acesso às tecnologias e usam de forma diferente seus dispositivos e recursos: é muito possível termos uma escola pequena num bairro de classe média que consiga fazer pleno uso com todos os estudantes e corpo docente, assim como esses cidadãos tenham dispositivos como *smartphones*, por exemplo; diferentemente, em classes sociais mais altas ou mais baixas as condições podem ser bem extremas: nas altas, tanto as instituições como os alunos estão equipados com dispositivos de última geração e, conseqüentemente, pelo

acesso, enquanto nas baixas, as escolas estão muito menos equipadas ou mesmo sem recursos para todos os que as frequentam, e os alunos geralmente não tem condições financeiras de ter seu próprio dispositivo pessoal, refletindo em pouco acesso (usando, às vezes, dispositivos compartilhados) ou até mesmo sem nenhum acesso. As condições materiais são determinantes para o trabalho cotidiano de fato e, posteriormente para os discursos e posições nos discursos no tocante a esse assunto.

Decorre daí o problema sobre o qual refletimos: embora a sociedade (governos, órgãos gestores, instituições educacionais, diretores, coordenadores) incentivem o uso das novas tecnologias, a imensa maioria dos professores parece não estar alinhada com os fundamentos-metodológicos mais recentes sobre o trabalho com as mídias digitais em sala de aula. Dessa forma, a nossa hipótese é a de que, embora haja uma grande oferta de recursos midiáticos, faltam condições para que o professor possa trabalhar adequadamente com esses recursos na aula de língua materna, podendo estar incluso tanto a falta de embasamento teórico e metodológico por parte dos profissionais de educação como os recursos materiais disponíveis.

Pretendemos apontar caminhos possíveis para o trabalho com as mídias a partir de fundamentação teórica, que sirvam nas formações inicial e continuada dos professores de língua na educação básica.

Nossos objetivos são:

Geral:

- Contribuir com a reflexão acerca da viabilização do letramento digital.

Específicos:

- construir panorama das teorias sobre alfabetização, letramento e situação recente no país;
- mostrar um referencial teórico (tanto de ensino de leitura em Língua Portuguesa, quanto do uso de diferentes tecnologias e mídias)
- apresentar exemplos de exercícios analíticos retirados de experiência docente, quanto à pertinência para a formação de professores e utilidade no ensino

Basta uma rápida pesquisa na internet ou acervo de bibliotecas universitárias para constatar o enorme volume de trabalhos que abordam as tecnologias da comunicação e informação (TICs), mídias digitais, redes sociais e novas tecnologias em geral na educação, mas não ensinam os professores ou futuros professores a trabalhar com elas. Percebemos que há interesse, ou mesmo imposição, de tratar o tema, mas acabamos substituindo recursos tradicionais por novos recursos digitais, mudando apenas o suporte que veicula o texto (do papel impresso para a tela) transpondo os mesmos exercícios como pretexto para usamos computadores na escola, por exemplo.

Tomamos fundamentações teóricas de diferentes naturezas para o presente trabalho. Dentro de nossa disciplina, no que diz respeito às concepções de ensino de leitura em Língua Portuguesa, seguimos os atuais desenvolvimentos da Linguística Textual (Kleiman, 2013; Koch, 2008, por exemplo); quanto aos aspectos metodológicos do ensino, tomamos os atuais estudos sobre Letramentos digitais (Barton; Lee, 2013; Gee, 2010; Jenkins, 2009; Kress, 2010, por exemplo). Quanto às concepções educacionais às quais nos filiamos, temos as postulações de Ferreiro em questões gerais de educação e especialmente alfabetização (Ferreiro, 2014, 2017a, 2017b; Soares, 2011, 2012). Por outro lado, sempre preocupados com um trabalho interdisciplinar, incorporamos estudos provenientes de outras áreas, como o Design, Educação (entendida amplamente) e Comunicação.

A leitura e as novas tecnologias

Nós temos tido, na escola pública, uma grande resistência ao uso de novas tecnologias, com as mais diversas justificativas: falta de recursos materiais e condições para um trabalho renovador por parte dos profissionais de educação como um todo; falta de interesse em conteúdos acadêmicos (como apresentado em currículo) por parte do corpo discente; e regulação externa, por exemplo. No entanto, se pensarmos na leitura sob uma perspectiva ampliada e sem expressar preconceitos pessoais, logo entendemos que os alunos leem mais, quantitativamente, nas novas mídias do que em papel. É claro que cabe a nós

elaborarmos atividades que os levem a leituras cognitivamente significativas aproveitando o conteúdo da internet.

Em vez de apenas atribuímos à internet os fracassos da competência leitora, seria interessante refletirmos, por exemplo, sobre o consumo e o caráter social da leitura: nós participamos de tendências e desenvolvemos certo prazer, pois participamos de uma convivência e intercâmbio social ao fazê-lo (cf. García Canclini, 2008, 2014). É corrente atribuir aos jovens conectados uma baixa competência leitora pelo fato de que, sem orientação, é mais provável que este jovem leitor fique restrito a conteúdos não acadêmicos e em redes sociais com amigos do mesmo círculo social, nas quais são propagados conteúdos semelhantes, e ideias sociais muito próximas.

Sobre esse leitor imerso em novas mídias e suportes, Santaella (2013) adota a classificação de “leitor ubíquo”, pelo fato de ele processar uma multiplicidade de leituras (como texto verbal, foto, legenda, gráficos, diagramação, por exemplo) e estar em presenças física e virtual simultaneamente (cf. Lévy, 2011). Ou seja, não lemos mais em um único lugar um único tipo de textos, como antigamente, e sim combinações variadas de linguagens, locais e gêneros de textos, por isso multimodais.

Kress (2010a, 2010b), por sua vez, também nos traz contribuições fundamentais sobre a leitura, caracterizando as mudanças na leitura contemporânea, afirmando que os textos multimodais não estão circunscritos ao gênero e suporte, mas a uma inter-relação entre eles: nas palavras do autor, *mode* e *medium*, como tínhamos livro e escrita, tela e imagem.

Quais são os desafios?

É importante lembrarmos, a princípio, que os desafios no tocante à Leitura são diversos. Podemos, no entanto, fazer algumas considerações pautadas no desenvolvimento dos estudos linguísticos nas últimas décadas.

Por muito tempo o foco dos estudos sobre o texto foi sua estrutura e organização. Percebemos que, embora haja muito ainda para ser pesquisado, temos um grande referencial teórico sobre os processos internos ao texto. Atualmente parece mais desafiador investigar a produção escrita nas situações de interação

mais emergentes, como em redes sociais, por exemplo. Numa perspectiva sociocognitiva interacional, os aspectos culturais (cf. Castells, 2002, 2015) são extremamente relevantes para que possamos compreender mais adequadamente como se dá a produção escrita em ambientes virtuais, especialmente lembrando da faixa etária dos alunos. Estes, diferentemente de nós, não fazem uma transposição do modo que escreviam anteriormente (como cartas, bilhetes, etc) para o virtual, mas sim iniciam sua experiência com a escrita já em aparelhos eletrônicos e mídias digitais (computadores, celulares, tablets, etc). Podemos supor, ou mesmo prever, que a organização textual é diferente nesses usuários, assim como o modo de ativação dos conhecimentos de diferentes naturezas (cultural, social) e seu processamento cognitivo.

Nossos capítulos traçarão um percurso em basicamente três etapas. Inicialmente, revemos conceitos a respeito do que é alfabetização e letramento, passando aos estudos pertinente à leitura textual, tanto tradicionalmente entendida quanto, posteriormente, incluídas nas concepções do letramento digital, dentro do quadro desse novo leitor: concepções linguísticas do que seja o primeiro sob diferentes pontos de vista na história recente, comentando as relações entre alfabetização e letramento; características técnicas dos aparelhos eletrônicos, e, recentemente, as mídias digitais e as possibilidades abertas para o trabalho em educação, apresentadas nos exercícios de leitura. Posteriormente, trazemos no relato de experiência exercícios pertinentes à situação atual, respaldando-nos nas pesquisas feitas, no trabalho docente e nas discussões teóricas recentes, a fim de montar um panorama do contexto em que vivemos e seus desafios. Finalmente, após duas etapas, teremos exemplos trabalhados e confrontos teóricos para propormos alguns caminhos metodológicos e esboçarmos as concepções linguísticas e educacionais mais adequadas ao trabalho com leitura em mídias digitais na escola.

1. LETRAMENTO

1.1. Alfabetização ou Letramento?

Aprendemos com Ferreiro (cf. 2014, 2017a, 2017b) que embora se discutisse muito a respeito de métodos de ensino para a alfabetização, era mais vantajoso buscar entender o processo de aprendizado: não há pré-requisitos para alfabetização, pois o desenvolvimento dela está atrelado a muitos fatores: há, claro, especificidades cognitivas que podem tornar as habilidades mais ou menos rápidas de serem desenvolvidas, mas há, no geral, o cérebro que rege mãos olhos para que leitura e escrita sejam desempenhas, e estas fazem parte de um entorno sócio-cultural, mediado justamente pela linguagem (fala/escuta, leitura/escrita) e essa rede de práticas se deu o nome de ambiente alfabetizador.

Independentemente de classe social é possível ser alfabetizado, pois a mudança mais crítica são as condições materiais, não a presença de um déficit intelectual, como se acreditava antigamente, justamente porque hoje reconhecemos as variedades linguísticas e culturais, por exemplo, não podemos manter também a alfabetização num patamar ideal e condenar os educandos que não chegarem à escola já preparados para tal ou não se desenvolveram rapidamente a ponto de não alcançá-lo. A classe social implica em vantagens e desvantagens sobre o acesso e convívio com ambiente letrado, o que propicia mais ou menos aproximação com a língua escrita. Uma didática preocupada com desenvolvimento linguístico do aluno cria momentos e propõe atividades que atinjam as diferentes fases, adaptando-se ao percurso que os educandos vem mostrando, levando sempre em consideração o conhecimento trazido por eles.

Entre os métodos tradicionais para o ensino de leitura, Ferreiro e Teberosky apontam que entre métodos sintéticos e métodos analíticos geram maior discussão: os de primeiro tipo “partem de elementos menores que a palavra”, e os de segundo tipo “partem da palavra ou de unidades maiores” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21). Subjazem a eles concepções distintas de aprendizagem, ao passo que o sintético fixa-se na “correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia” fazendo

com que essa correspondência se dê desde os elementos menores (letras), tradicionalmente os métodos alfabéticos estão alinhados a essa ideia. Diferentemente, o método fonético, o qual as autoras apontam terem sido influenciados pela linguística, parte do oral, sendo o elemento menor (o fonema) ligado ao reconhecimento da representação gráfica dele, precisando-se “[...] ensinar um par de fonema-grafema por vez sem passar ao seguinte enquanto a associação não esteja bem fixada” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21).

Dessa forma, entendemos que ao partir de elementos menores o professor alfabetizador toma o cuidado para que o educando não se confunda entre os fonemas, aprenda as pronúncia (preocupando-se com o som) e conduza exercícios que enfoquem em grafemas nessa relação com o som (preocupando-se com o visual), crescendo até chegar aos elementos maiores: “Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado do texto) que, posteriormente, dará lugar à leitura “inteligente” (compreensão do texto lido), culminando com uma leitura expressiva na qual se junta a entonação” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21). As autoras então pontuam que embora haja desacordo sobre o método sintético, há uma postura pacífica sobre ele, segundo a qual o início na leitura é mesmo constituído por passos mais mecânicos, porque é preciso “adquirir a técnica” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 22)

Do ponto de vista do método analítico, a leitura se constitui num ato global:

O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual.(Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 23)

Assim, o foco, neste método, está na apreensão visual do escrito e, esse reconhecimento global não significa na direta compreensão no sentido cognitivo, atividade que demanda uma tarefa mais complexa. Retomando:

[...] é necessário entender que o sistema de leitura é construído progressivamente com base na capacidade de transformar letras (grafemas) em sons (fonemas), bem como na habilidade de refletir sobre a linguagem (habilidades metalinguísticas, tais como a consciência fonológica e a consciência sintática) até chegar à compreensão textual. (Mendes; Brunoni, 2015, p. 129)

Ou seja, a ênfase está, para o primeiro, numa percepção auditiva e, para outro, numa percepção visual. Para as autoras, essas ênfases deixam de lado dois aspectos importantes: a competência linguística e as capacidades cognoscitivas dos futuros leitores:

Num ato de leitura, utilizamos dois tipos de informação: uma informação visual e outra não-visual. A informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor. A informação não-visual essencial é a competência linguística do leitor (se o texto está escrito num idioma desconhecido pelo leitor não haverá leitura no sentido estrito, ainda que haja exploração visual da página, busca de semelhanças e regularidades, etc.) (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 283)

Passamos, então, a entender as contribuições de cunho psicológico no intrincado processo que é ler: da materialidade do texto, comumente privilegiada em ambiente escolar, vemos a relevância da ação do leitor no seu próprio percurso de leitura, porque quando se está em busca de sentido sempre há indícios visuais à disposição, como a predição, mesmo que a interpretação verbal não consiga se efetivar prontamente. As autoras reportam que

[...] dados já clássicos da psicologia experimental de laboratório: o olho não trabalha senão "a saltos"; cada fixação dura aproximadamente 250 milissegundos, logo realiza um "salto" de aproximadamente 10/12 letras (ou espaços equivalentes), e se detém outra vez, para uma nova fixação. Há, além disso, retornos para trás, saltos mais importantes no final de uma linha, etc. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 284)

O que vale dizer que, na prática, não lemos unindo letra por letra, sílabas e assim por diante. Embora no início da alfabetização possa ser forçosamente trabalhadas essas pequenas junções, dependendo do método e tipo de exercício, o mais corriqueiro é buscar palavras-chave, ler uma oração ou período inteiros para captar o sentido ou assunto e, não combinando com o que o leitor tenha previsto, o mais comum é voltar a uma palavra que destoa do campo semântico a que se refere o tema, por exemplo ou até mesmo reler trechos que não pareceram claros o suficiente a primeira olhada. Em não havendo informação suficiente na superfície textual, "o leitor completa com sua informação não-visual (conhecimento do léxico e da estrutura gramatical de sua língua) a escassa informação visual" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 284). Dessa forma, as antecipações que qualquer leitor realiza continuamente aparecem como um elemento essencial da atividade de leitura, e

esses recursos cognitivos são acessados em diversos empregos linguísticos, não apenas na leitura, pois ao ouvir, também procedemos a recursos para a interpretação daquele material linguístico:

o leitor trata dos signos visuais da mesma maneira que ele escuta os signos audíveis: uns e outros trabalham com a estrutura superficial e devem alcançar a estrutura profunda do texto ou do enunciado para compreender seu significado. A estrutura profunda é comum a ambos.(Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 287)

A intenção final é interpretar, seja escutando ou lendo, e aqueles enunciados reunidos, quando processados pelo cérebro resultam em conexões que fazem sentido para o leitor ou ouvinte.

Não se trata, aqui, de pretender, contra toda a evidência, que a língua escrita é uma simples transcrição da língua oral. Muito pelo contrário, há marcantes diferenças entre uma e outra (sem falar dos múltiplos "estilos" de língua oral e de língua escrita). A língua escrita tem termos que lhe são próprios, expressões complexas, um uso particular dos tempos do verbo, um ritmo e uma continuidade próprios. Todos sabemos quão difícil é ler a transcrição de uma conversa gravada, conversa que, entretanto, recobra sua transparência quando a escutamos; todos sabemos quão difícil é escutar uma conferência lida em voz alta.

Trata-se, então, não de confundir língua oral com língua escrita, mas de permitir que o aprendiz de leitor se aproxime desta com aquilo que é imprescindível para ambos: sua competência linguística. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 285)

Expandindo essa noção, inicialmente estrita de alfabetização chegamos a ideia de letramento, que justamente leva em consideração essa alfabetização mais técnica ou mecânica, como citamos e estende as competências referentes a ela, as quais, em interação social pressupõe novas habilidades.

Ao introduzir a aparição do termo "letramento", Soares (2011, 2012) resgata algumas definições de dicionários e os primeiros trabalhos acadêmicos que o citaram, datando da década de 1980. Embora haja algumas aproximações com termos referentes aos campos semânticos de alfabetização, por exemplo, em verbetes as ideias de erudição, ou ser letrado no sentido de conhecimentos literários predominam, quando este termo aparece. A autora nos indica que Kato (1986), Tfouni (cf. 2000) e Kleiman (cf. 2008) foram as primeiras a trazer o termo em artigos e livros acadêmicos, nas esferas de conhecimento da Educação e Ciências da Linguagem. Depois dessa breve busca, a autora nos indica que a origem do termo "trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa

literacy”. (Soares, 2012, p. 94), que refere-se a ideia de ser educado no sentido de saber ler e escrever.

Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (Soares, 2012, p. 98)

Já vemos delimitada, aí, uma expansão da ideia de saber simplesmente ler e escrever, mas depois desse aprendizado, que pode ser por vezes mecânico ou técnico, seguem uma série de implicações, pois esse indivíduo, se atuante, torna-se um cidadão que pertence a um grupo e participa de alguma forma na vida social de sua comunidade. O letramento caracteriza então essa condição: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (Soares, 2012, p. 108)

Em nossa sociedade atual, particularmente nos centros urbanos, em que temos (independentemente da qualidade) um sistema educacional amplo, com postos de trabalho que pressupõem no mínimo que os candidatos sejam alfabetizados, passamos a outros níveis de complexidade, pois frequentemente ouvimos ‘analfabetos funcionais’, quando referem-se a alguém que sabe mecanicamente ler mas não compreender e interpretar um texto, por exemplo. Dessa forma, as acepções dos termos ‘analfabeto’, ‘analfabetismo’ são muito difundidas e historicamente mais antigas.

Conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo. (Soares, 2012, p. 126)

Com o desenvolvimento da sociedade e exigências maiores, não basta ser apenas alfabetizado para integrar as atividades profissionais e escolares. Os estudos da linguagem também seguiram as novas realidades sociais e esse novo

termo, letramento, veio ‘importado’, como citamos acima, para definir essas competências e atuações para além da aquisição de leitura e escrita:

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (Soares, 2012, p. 135)

Apenas cumprir os requisitos para o estado de “alfabetizado”, que mudou com o tempo (e não se resume mais a saber escrever o próprio nome como se assumia antigamente), não torna automaticamente aquele sujeito apto às diversas demandas da vida social. Assim como, de maneira inversa, o cidadão que participa ativamente na sociedade, embora possa ser analfabeto para uma certa exigência de escolaridade, por exemplo, pode ser letrado, pois convive com os elementos da cultura letrada que o cerca.

Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 2012, p. 308)

Não podemos dizer que há um marco rígido para separar pessoas alfabetizadas de pessoas letradas ou mesmo entre letradas e iletradas, no sentido social. Somente mediante aos desafios impostos a um determinado leitor é possível que se perceba os cumprimentos ou não de expectativas em leitura, porque

[...] ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura? (Soares, 2012, p. 477)

É, então improvável que se possa formular um conceito único de letramento, pelo fato dele não ser adequado a todas as pessoas, aplicável a todos os lugares e situações, em qualquer tempo, e em diferentes contextos. É também importante notar

que o letramento é, no contexto escolar, um processo, mais que um produto; conseqüentemente, as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos

sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter de escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, (Soares, 2012, p. 969/970)

Criar e manter as condições para que os estudantes prossigam o desenvolvimento de seu letramento exige esforço e atenção prolongados, de todos. Vivemos um ritmo de trabalho escolar que mais se assemelha a uma maratona: todos correm com os conteúdos, sempre atrás de um cronograma, depois os professores correm para aplicar provas, avaliar fechar médias ou conceitos. Assim, fica prejudicada a noção desse desenvolvimento, pois, como podemos perceber, em momentos de prova, muitos conteúdos e habilidades ficam de lado, recaindo mais peso, forçosamente, em apenas poucas habilidades de leitura, por exemplo.

Nesta linha de raciocínio, convém expandir essa noção de letramento para que a entendamos como uma competência presente e apta a ser desenvolvida ao longo da vida, em diversos locais, por meio de diversos textos. Não há um começo-meio-fim do letramento, conforme se faz crer na escola.

1.2. Implicações pedagógicas para a formação de um leitor

São necessárias inúmeras características para que, na escola, se incentive a formação de leitores, e isso está evidente para nós, professores. Convém, no entanto, elencar alguns pontos necessários para que esse esforço dê resultados.

A diversidade de textos a serem lidos é crucial para que os estudantes "tomem gosto" pela leitura: observando livros didáticos, listas de vestibular, acerto de classe, entre outros, podemos notar que os gêneros de texto e registros linguísticos trabalhados estão geralmente em consonância com o mesmo padrão. É primordial ler toda uma diversidade de gêneros e registros para que um sujeito se torne um leitor proficiente e letrado no sentido mais amplo do termo, mas é importante, vez ou outra, variar, pois "as leituras sugeridas pelos professores são, quase sempre, típicas de uma classe social, afastando as crianças [...] dos referenciais dos textos propostos" (Silva, 1998, p.52). É claro que não podemos ficar apenas nos conhecimentos que são familiares para os alunos, justamente porque o desafio faz expandir os recursos de interpretação, mas concordamos que textos muito distantes

da realidade social dos alunos logo inicialmente pode causar um recuo no interesse por essa leitura.

Essa referida realidade social, por sua vez, lembra-nos que aqueles gêneros clássicos, que comumente nos preparam para vestibulares ou concurso podem também constituir “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (Antunes, 2003, p. 28). A colaboração é uma das grandes chaves para que os alunos se engajem na atividade leitora, juntamente com a variedade de textos pontuada.

A concepção escolar do ensino da escrita como prática autônoma do contexto social, na qual predominam as atividades que exigem a competência individual dos alunos, é incompatível com as noções de colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos, estratégias que caracteristicamente acontecem nos eventos de letramento menos ritualizados, em locais como a casa, a rua, e, até certo ponto, o local de trabalho. (Kleiman, 2006 p. 80)

A constante menção à escola não significa que só podemos formar leitores no início do percurso escolar. Precisamos defender que a vida toda podemos formar leitores, mostrando textos que os conquiste: “o leitor pode ser formado em qualquer período de sua existência, desde que exista trabalho, gerador de história, nesse sentido” (Silva, 1998, p.54). É ainda mais fácil incluir atividades que motivem os próprios alunos a sugerirem textos, por exemplo, seja individual ou coletivamente, pois aproveitamos o fato de eles partilharem os mesmos gostos, ou preferências parecidas para sugeri-lhes novas leituras.

Interessante notar que incentivamos, quase forçamos os alunos a gostarem de ler, a estar sempre lendo, a cumprir as tarefas de leitura e assim sucessivamente. Mas pensemos: quantos professores nós vemos carregando livros seus? (não da sua disciplina), quantos vemos, nas horas vagas, efetivamente lendo? Ficaríamos espantados se alguém dissesse que a leitura não é prazerosa...

Mas, em termos de ensino, não basta teorizar ou discursar sobre o valor da leitura. É preciso construir e levar à prática situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentado na vida dos educandos. (Silva, 1998, p. 85)

Com esse valor incorporado na identidade de cada leitor, não é tão imprescindível um professor intermediando, pois leitura e escrita fazem parte do dia a dia de cidadãos letrados:

a concepção de ensino da escrita dos estudos do letramento esvazia a idéia do intermediador, na medida em que todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais. (Kleiman, 2006 p. 81)

Ponderamos, nesse breve intercurso sobre alfabetização e letramento, que embora tenha havido uma segmentação nos usos dos dois termos, tanto nas escolas quando nos estudos de cunho pedagógico, é possível perceber que em sua origem o conceito parte do mesmo princípio: para que o cidadão conviva numa sociedade ou, participando este cidadão num contexto letrado, torne-se um sujeito letrado. Um *continuum* pode estar no fato dele ter ou não sido alfabetizado formalmente e, ainda, conseguir depreender sentido das diferentes linguagens presentes em nosso cotidiano. Sendo nosso foco a leitura, prosseguimos com as características do ato de leitura e seu processamento cognitivo.

2. LEITURA

2.1. Pressupostos básicos para o ato de leitura

O conhecimento prévio é inerente a todo ato de compreensão de um texto, pois sabemos que é preciso recorrer a conhecimentos já acumulados e utilizá-los no momento da leitura. Para tanto, diferentes níveis de conhecimento são acessados: linguístico, textual e o conhecimento de mundo. “E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo” (Kleiman, 2013, p. 15) e, dificilmente ocorrerá compreensão sem que o leitor recorra a seu conhecimento prévio.

Dentre os níveis de conhecimento reportados por Kleiman, o primeiro apresentado é o conhecimento linguístico, descrito como um conhecimento “implícito” responsável por utilizarmos nossa língua nativa. A autora dá destaque ao papel do conhecimento linguístico no *processamento* do texto que, segundo ela é a “atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase.” (Kleiman, 2013, p. 17). Quando lemos, percebemos as palavras e nossa mente se ocupa em construir os significados agrupando frases, por exemplo, recorrendo ao crescimento gramatical. Segundo a autora, este tipo de conhecimento facilita a identificação de categorias e as suas funções, fazendo com que o processamento siga adiante até que a compreensão se estabeleça, sendo necessário, por exemplo, conhecimentos relativos a orações, frases e períodos, as conexões entre partes dos textos, tipos, sequências e gêneros textuais:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (Kleiman, 2013, p. 23)

A autora salienta que o conhecimento de mundo (ou conhecimento enciclopédico) pode atrapalhar a compreensão, visto que a falta de conhecimento ou pouca familiaridade com um assunto específico pode levar a incompreensão de um

texto, por outro lado O leitor que tem este conhecimento pode mais facilmente estabelecer relações entre os objetos de mundo e material linguístico que tem à sua frente. Assim,

Essa informação se torna acessível quando utilizamos esse conhecimento, quando o ativamos. O texto permanece o mesmo, entretanto há uma mudança significativa na compreensão devido à ativação do conhecimento prévio, isto é, devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto. (p. 25)

Em seguida, a autora apresenta outro conhecimento de mundo, o “conhecimento estruturado”, o qual adquirimos de maneira informal, convivendo em sociedade. Ela o descreve Como sendo mais parcial e ordenado, pois levar em consideração situações genéricas eventos mais típicos, Por exemplo. Já “o conhecimento parcial, estruturado que temos na nossa memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*” (Kleiman, 2013, p. 26). Baseados nos esquemas, podemos predeterminar ou manter expectativas sobre os eventos e tarefas nos quais nos encontramos, ajudando a economizar na comunicação corriqueira, pois o que é típico numa situação fica implícito, ou seja, explicitamos apenas o que é relevante ou novo. De acordo com a autora, o esquema também nos ajuda a explicar nossa experiência, pois podemos, por exemplo explicar situações para os outros de maneira genérica e ainda assim sermos compreendidos, utilizando do conhecimento mútuo. Precisamos, então, desses diversos conhecimentos interagindo para que possamos chegar à compreensão textual, pois entendemos que:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (Kleiman, 2013, p. 30)

2.2. Operações cognitivas: Modelos mentais

Van Dijk, em seus trabalhos, propõe ideias para a compreensão do contexto, dentro de uma concepção cognitivista que nos ajuda a compreender pontos antes não investigados. Dentro dessas ideias está a de “Modelo Mental”, chamada pelo

autor de 'modelos de situação'. De uma maneira sintetizada, podemos dizer que nós temos modelos de situações formados ao longo de nossa vivência, os quais nós acessamos para compreender os textos/ discursos com os quais interagimos. O autor ressalta que também construímos modelos dos conteúdos desses textos. Ou seja: não só temos uma série de situações já conhecidas com as quais podemos contar para compreender uma nova, mas estamos em constante processo e ampliação dessas situações. A partir desses modelos, compreendemos os sentidos dos textos e conseguimos fazer relação entre fatos e estabelecer coerência (2012; p. 90).

É importante lembrarmos que, do ponto de vista psicológico, os modelos mentais são pessoais, e é na interação que eles se mostram significativos ou não. Nas palavras de van Dijk: "Aquilo que faz sentido para o falante, obviamente, pode não fazer sentido [...] para o receptor: o falante e o receptor podem ter modelos que se superpõem, mas que são diferentes, ou seja, podem interpretar de maneiras diferentes o 'mesmo' discurso." (2012; p.91). Podemos apontar, assim, que o caráter subjetivo interferirá na produção e compreensão de determinado texto/discurso. Sobre o mesmo evento, é possível que cada pessoa crie um modelo mental diferente, de acordo com características pessoais. Também é ressaltado pelo autor que os modelos mentais são bem parecidos entre pessoas de uma mesma comunidade, fazendo com que seja mais comum o entendimento entre eles. Ainda assim, pode haver 'mal-entendido' devido ao caráter pessoal e subjetivo apontado.

Em seguida, o autor afirma que, apesar da subjetividade existente nos modelos mentais, eles sofrem restrições objetivas, "como a percepção de propriedades físicas de coisas ou pessoas, ou de situações, como a organização espacial" (van Dijk, 2012; p.91).

Ainda sobre modelos mentais, o autor afirma que eles são nossas experiências, e estas são organizadas de dois modos: temos eventos mais pontuais e corriqueiros, muito dos quais podemos não lembrar depois de certo tempo, chamados de modelos 'micro'. De sequências marcantes desses modelos formamos modelos 'macro', os quais permanecerão em nossa memória depois de longo tempo. Nas palavras de van Dijk (2012; p.95): "[...] sempre que for relevante, tendemos a

construir unidades mais globais dessas memórias pessoais, como tendemos a derivar tópicos mais globais a partir de detalhes de um texto [...]"

Pelo fato de ser mais simples de recuperar conhecimentos gerais compartilhados socialmente, não é preciso explicitá-los, o que torna os textos incompletos. O autor pressupõe que seu leitor conseguirá ativar modelos mentais de determinados eventos, completando o que está implícito no texto. Ativamos esses conhecimentos de acordo com o contexto, escolhendo o que é mais ou menos relevante para a compreensão do texto.

O autor propõe as seguintes categorias para um esquema de modelo de contexto, as quais também serão levadas em conta para guiar as análises feitas mais adiante: "Ambiente: Tempo/Período, Espaço/Lugar/Entorno; Participantes; Eu-mesmo; Ações/Eventos" (p.113-14) Observemos o Modelo de categorias micro/macro ¹ (VAN DIJK, 2007, p. 10):

Micro	Macro
Setting	Macro Setting
interaction time	period (days, months, years)
location	space (city, country)
Participants: persons	Participants: groups, institutions, rganizations
identities: professor	identities, e.g., ethnic group, school
Roles: teach	Roles, e.g., education
Relations: personal power	Relations, e.g., institutional power
Aims	Group goals
Personal knowledge	Group — social knowledge
Action, e.g., explain	Macro act of group, institution: educate, etc.

¹ "[...] cognitive economy: the same conceptual, categorical structure is being used to represent local as well as global information. This is not a farfetched assumption, because such is also the case for other cognitive areas: agents may be personal or collectives or institutional, as is the case for actions, times and places, which are also discursively coded in the same way whether they are local or whether they are global". (VAN DIJK, 2007, p. 17)

Vivendo numa comunidade, numa determinada cultura, muitos conhecimentos mais gerais são compartilhados, exatamente por fazer parte das ações de nosso cotidiano. Esse conhecimento é importante para que pressuponhamos certa quantidade de informações, por exemplo, embora haja, como ressaltado anteriormente, “diferenças pessoais” (p. 128). Na mediação entre produção e recepção de um texto há uma equação, segundo a qual o produtor pensa em quais conhecimentos são mais comuns, mais difundidos socialmente, para que o receptor consiga compreender um texto/discurso adequadamente.

Objetivos e expectativas de leitura

Passando desse aspecto mais interativo da compreensão, autora passa em seguida a focalizar O caráter individual dois leitores e suas leituras. Buscar um sentido coerente no texto, de acordo com Kleiman, implica um esforço inconsciente por parte leitor afim de compreender um determinado texto, o qual recorre ao conhecimento prévio, Como vimos anteriormente.

A autora salienta, então, os objetivos para leitura, notando que

o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. (Kleiman, 2013, p. 32)

Dessa forma fica clara a distinção dada pela escola para atividades orais e escritas, de leitura e produção, pelo fato de em geral termos delimitado mais claramente objetivos e propósitos quando vamos, por exemplo, conversar com alguém face a face. Nas atividades de leitura em sala de aula, além dos pretextos citados pela autora, há falta de guias e mesmo estratégias para essas atividades². Se conduzimos uma atividade de leitura com os alunos tendo um propósito explícito, suas estratégias cognitivas empregadas para a compreensão de determinado texto serão mais eficientes, e a atividade como um todo mais bem aproveitada, porque “nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (Kleiman, 2013, p. 32), assim como torna-se mais fácil a lembrança de informações pertinentes aos objetivos buscados.

² Mostradas por VAN DIJK; KINTSCH (1983)

A autora então ressalva que diferentes especialistas em leitura postulam não haver um único processo de compreensão, mas sim diversos processos de leitura, os quais são ativados conforme os objetivos de quem lê. Os tipos e gêneros textuais, por exemplo, dão indícios dos objetivos de leitura, fazendo com que os leitores se comportem de formas diferentes frente a diferentes textos.

Lançamos mão de diferentes mecanismos para extrairmos informações: usamos o “scanning” numa leitura rápida com o objetivo de de capturar alguma informação visual, “dando uma mera passada de olhos” (Kleiman, 2013, p. 36); usamos o “skimming” para ler seletivamente com o objetivo de entender de maneira geral o assunto do texto, por exemplo. Kleiman pontua, no entanto, que estas leituras diferem nos mecanismos externos de apreensão do texto, e que após o olho captar as imagens, o processamento visual passa a ser analítico, em busca de significação levando a leitura a diante. Segundo a autora, “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”(Kleiman, 2013, p. 37). Dessa forma, refletindo sobre o que buscamos na leitura, tomamos caminhos diferentes, empregamos estratégias diferentes, mas tudo isso com um intuito maior: o da compreensão do texto, o que torna a leitura como um todo um único processo. Ainda tendo em vista a importância do objetivo, a autora aponta

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem; [...] material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido. (Kleiman, 2013, p. 38)

Seguindo essa linha de raciocínio, ao impormos atividades escolares descoladas de objetivos, pode até haver a leitura, mas como um cumprir o dever, e não um engajamento propriamente dito, do qual possa se desenvolver algum tipo de ampliação de conhecimento, ou simplesmente a ativação de mecanismos que gerem algum resultado dessa leitura: termos o mínimo de atenção no momento da atividade, o qual não é reaproveitado posteriormente. Por outro lado, a apresentação de objetivos anteriormente determinados por outra pessoa não afeta negativamente a atividade, pois guia os leitores inexperientes, por exemplo, dando-lhes um norte

para a leitura e assim, estimulando-os a fazerem conexões e, no percurso da leitura, irem estabelecendo seus objetivos e estratégias metacognitivas para tanto.

Seguindo a atividade leitora, os objetivos ajudam na formulação de hipóteses. De acordo com diferentes autores, a leitura pode ser considerada “uma espécie de jogo de adivinhação” (Kleiman, 2013, p. 38), pelo fato de que, no decorrer da leitura, o leitor levanta hipóteses e as checa, num processo sempre ativo e interacional com o texto, não meramente passivo, recebendo informações somente. Essas hipóteses levantadas vão desde a estrutura maior e global do texto até as palavras, por exemplo, pois de acordo com cada modo empregado na leitura, buscamos confirmações ou não, seguindo as estratégias de leitura mencionadas acima, e nesse percurso

o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é *sacádico*, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação.” (Kleiman, 2013, p. 39)

É graças a esse movimento que podemos ler rapidamente, apreendendo algumas partes e inferindo outras, processando de modo contínuo para não sobrecarregar a memória imediata. Se houver a situação de continuar lendo rapidamente sem que o cérebro processe, pode ocorrer um “engarramento” como diz a autora, diante do qual não compreendemos mais, apenas passamos os olhos pelo texto. É importante notar, entretanto, que essa rapidez depende do grau de maturidade do leitor: os menos experientes lêem mais pausadamente, num grau de decodificação; os mais experientes se apoiam nas estratégias que vem sendo discutidas para prever temas e subtemas, pensar nos conteúdos e sua organização, por exemplo, criando assim hipóteses:

Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas,

estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto. (Kleiman, 2013, p. 46-47)

2.3. Processamento textual

Além dos elementos extralinguísticos trazidos anteriormente, os elementos linguísticos e seus aspectos formais do texto ancoram este processo de compreensão sobre o qual estamos nos debruçando. Aquele faz parte do *contexto*, este faz parte do *cotexto* (propriedades internas do texto). É por meio dessa materialidade formal que o leitor segue as pistas e constrói sua compreensão. Assim,

o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma *estratégia cognitiva* da leitura.” (Kleiman, 2013, p. 55)

Ou seja, a fim de procurar uma coerência interna do texto, o leitor acessa automaticamente essas estratégias, conectando as pistas formais do texto. Diversos princípios estão a disposição para guiar o leitor nesse processo, sendo o primeiro, já mencionado, o princípio de “economia” e, a partir dele a autora elenca algumas regras: a *regra da recorrência*, que refere-se ao fato de o leitor ter em mente um dado número de elementos no texto (objetos e personagens por exemplo); a regra da *continuidade temática*, que refere-se a automaticidade leitora inconsciente, quando se busca elementos para juntá-los num mesmo tema, por exemplo.

Afora o princípio de economia, temos o princípio de “canonicidade”, que se refere ao que esperamos baseados na ordem das coisas e sua relação na linguagem *versus* mundo externo (do ponto de vista semântico), e está conectado à regra de *linearidade*. Conforme a autora, quanto mais o texto cumprir nossas expectativas, mais facilmente serão criadas nossas inferências. Caso a sequência textual não seja linear, há maior dificuldade no ato de ler. Vejamos que

Na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralinguístico a fim de construir a coerência tanto *local* (mediante a construção de laços coesivos entre as sequências) como *temática* (mediante a construção de um sentido único para essa sequência de elementos). (Kleiman, 2013, p. 60)

Podemos então destacar dois tipos de processamento textual: *descendente* e *ascendente*. Quando o leitor se apoia em seu conhecimento de mundo, vem ao texto com objetivos pré-determinados, por exemplo, temos um processamento de primeiro tipo (*top-down* ou de cima para baixo); quando o leitor parte de pistas formais menores para progredir na leitura (*bottom-up* ou de baixo para cima), temos o segundo tipo mencionado.

As estratégias cognitivas reportadas funcionam tanto a nível microestrutural quanto macroestrutural, cabendo também a adequação do tipo de processamento, incluindo a superestrutura (estrutura abstrata do texto). Quanto mais proficiente for o leitor, mais facilidade ele terá para recuperar sentidos a partir de elementos formais, assim como apreender a superestrutura textual.

Embora leitor e autor sejam frequentemente caracterizados de maneira isolada, é importante ressaltar a dimensão interacional desses dois papéis, mediada pelo texto. Enquanto o leitor constrói os significados daquilo que lê, o autor, diferente de uma interação face a face, apenas busca engajar o leitor em seu texto, e para tanto, apresenta argumentos, deixa pistas, usa certo tipo de linguagem, entre outros elementos para que seu objetivo seja alcançado. Para Kleiman:

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.“ (Kleiman, 2013, p. 71)

Vemos que, por esse motivo, tornam-se um obstáculos à compreensão textual os preconceitos e crenças muito rígidas, por exemplo, pois o o leitor, apegado às suas próprias ideias, deixa de seguir as marcar formais do texto, valendo-se apenas da leitura descendente. Claro que todos temos conceitos pessoais, não é possível estarmos livres de preconceitos, porém um leitor crítico configura justamente pela leitura e análise apoiadas no material linguístico. Assim, além de não levar em consideração a voz do autor, o leitor ainda pode incorrer numa interpretação equivocada, a qual não estava formalmente evidenciada no texto, ou seja: ele apenas lê no texto suas próprias opiniões, sem entender devidamente.

Adiante, a autora nota uma importante diferença entre a interação face a face e a interação via texto: na primeira, os elementos contextuais colaboram no percurso da compreensão; no caso do texto escrito, o lugar de onde se lê não desempenha a

mesma relevância e, não havendo a simultaneidade do primeiro caso, torna-se mais difícil a resolução de mal entendidos ou ajustes no texto, por exemplo. Dessa forma, “na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor sejam consideradas maiores” (Kleiman, 2013, p. 72), É, então, esse acordo de responsabilidade mútua pressupõe que se há um dado texto, ele tem algo a dizer, e conseqüentemente haverá pistas formais que guiem o leitor, e ainda assim, quando há algum entrave na fluidez da compreensão, o leitor deve se apoiar nos diferentes tipos de conhecimentos, conforme vimos anteriormente, para prosseguir sua leitura e compreensão. Quando o leitor abandona esse engajamento na atividade leitora, temos o que frequentemente presenciamos: alguém que presume algo sem o apoio do texto, ou muitos sujeitos julgando ser uma atividade árdua:

A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno frequente, e daí também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa. (Kleiman, 2013, p. 73)

É por conta dessa responsabilidade mencionada pela autora que o leitor deve estar atento, em diferentes níveis: desde os modos de ler um dado texto, a busca por pistas, as relações com seu repertório de conhecimento até uma certa dúvida quanto ao que se lê. Esse julgamento prévio é prejudicial à compreensão nos dois extremos, porque se o leitor acredita totalmente no que lê, pode ser facilmente enganado (seja por má fé ou não do autor), e se não acredita por simplesmente não concordar com a opinião expressa, sem levar em conta a argumentação mostrada, não deixa de compreender por falta de conhecimentos linguísticos ou repertório, e sim por não estar aberto à leitura. Decorre daí a importância do senso crítico, o qual pode ser

[...] definido como uma atitude de descrença. de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas e que podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão; pressupõe uma interação, um escutar o outro. (Kleiman, 2013, p. 84)

No caso de haver uma simultaneidade temporal na interação, seja face a face, tornando mais fácil a interpretação e as possíveis correções, ou por escrito e à

distância, há algumas características interessantes, dentre as quais salientamos os mal-entendidos comuns e estratégias para a reformulação.

Mal-entendidos

Podemos, retomando as considerações de Hilgert (2005), citar algumas características referentes aos mal-entendidos que podem ocorrer nas interações. O autor lembra que, inicialmente, fatores importantes para que haja a compreensão são a busca por esta e o convívio numa mesma língua, embora fatores contextuais possam interferir. O autor afirma que “a produção dos sentidos é “[...] um trabalho colaborativo entre enunciador e enunciatário” (p. 125), explicando que há, de fato, uma série de hipóteses levantadas por ambos para construir a interpretação.

A seguir, retomando estudos anteriores, o autor arrola diversos fatores que podem causar problemas de compreensão. O primeiro é apontado como de natureza intercultural, o qual não ocorre frequentemente se os interlocutores pertencerem a um mesmo universo cultural. Dentro de um contexto cultural comum, são apontados: uso de variedades diferentes da língua; diferentes papéis sociais; práticas sociais específicas e os valores socioculturais referentes a estas, o que implica em visões de mundo; o grau de conhecimento, tanto sobre o tema do qual se fala como do seu interlocutor.

Pensando nos prováveis problemas de comunicação, os interlocutores tentam se adiantar, manifestando, segundo Hilgert “por iniciativa do falante” e “em procedimentos marcados pela colaboração” (2005, p. 128). Assim, o falante pode parafrasear, retomar, pode perguntar ao interlocutor se entendeu, pedindo um feedback usando marcas linguísticas, por exemplo. Entende-se, então, que os interlocutores devem estar sempre atentos a essa construção da compreensão, pois não há garantidas do pleno entendimento antes de se dar a interação.

Entre os problemas de compreensão, o autor ressalta que o mal-entendido aparece no caminho da busca por compreensão, ou seja, quando um interlocutor não compreende o outro há tentativas para se chegar a essa compreensão, um caminho, que não caracteriza uma falha na comunicação. Adiante Hilgert usa o termo “mal-entendido” para apresentar uma explicitação de equívoco de

compreensão e “para identificar toda compreensão equivocada somente percebida como tal pelo falante depois de manifesta” (2005, p. 141), levando-nos a entender que sempre que um interlocutor não interpreta sua fala/texto como o outro esperava há um mal-entendido.

Ao levantar os fatores que podem gerar os mal-entendidos, o autor aponta: a indefinição tópica, a ambiguidade lexical e a complexidade sintático-lexical. Já para desfazer os mal-entendidos, procede-se a explicitação do desvio de compreensão, retoma-se o enunciado, parafraseando ou enfatizando-o. Nos casos mais típicos, os mal-entendidos são apontados de maneira implícita. A forma mais frequente de se desfazer o mal-entendido, sintetiza Hilgert, “é retomar, total ou parcialmente, uma ou sucessivas vezes, o enunciado não devidamente compreendido” (p. 150).

Formulação e Reformulação

Koch (2003), ao tratar das estratégias de formulação, divide-as em inserção e reformulação. A autora aponta que as inserções servem para “facilitar a compreensão dos interlocutores” (p. 39), por meio de coordenadas, e estas formam uma “estrutura referencial”, sendo essa materialidade linguística de extrema importância para a compreensão. Assim, pode-se introduzir explicações, justificativas, exemplificações, comentários, entre outros. As estratégias de reformulação são classificadas em retóricas ou saneadoras: nas de modalidade retórica encontramos repetições e parafraseamentos; já a saneadora realiza-se por meio de “correções ou reparos, e também de repetições e paráfrases” (p. 40).

Em outro capítulo, sobre a construção textual, a autora explana e exemplifica as funções da inserção e da reformulação. Sobre a inserção, a autora afirma que esta tem a “macro-função cognitiva de facilitar a compreensão dos parceiros” (Koch, 2003, p. 84), interrompendo o tópico sobre o qual se fala e inserindo alguma pista linguística com diversas finalidades. Entre estas, podemos encontrar: explicações ou justificativas, alusões a um conhecimento prévio, ilustrações ou exemplificações, comentários metaformativos. Adiante Koch mostra que outra função da inserção pode ser a de “despertar ou manter o interesse do parceiro e/ou

criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade” e, com esse fim, algumas estratégias são usadas: formulação de questões retóricas, introdução de comentários jocosos. Ainda são acrescentadas outras funções, como “servir de suporte para a argumentação” e “expressar a atitude do locutor perante o dito” (p. 87-88).

Sobre as funções da reformulação, a autora ressalta que a reformulação retórica, diferentemente da inserção, é principalmente marcada pelo seu aspecto interacional; já a reformulação saneadora é usada para resolver problemas de compreensão, percebidos pelo locutor ou por seus interlocutores, sendo, assim, “auto ou heterocondicionados” (p. 90).

Tendo iniciado com a concepção básica de letramento, seguimos neste capítulo o processamento textual e algumas características de sua compreensão, levando em consideração alguns pontos do contextuais e interativos para a construção dos sentidos.

Somando esses conhecimentos, sedimentados há décadas nos estudos linguísticos, avançamos para as características da leitura em mídias digitais, as quais apontam primeiramente detalhes mais técnicos e adiante conceituamos o letramento digital, o qual pressupõe o letramento inicialmente apresentado, conectando-o a novas competências leitoras.

3. LEITURA EM MÍDIAS DIGITAIS

A fim de acercarmos de nosso principal tema, o qual seja o letramento digital, introduzimos alguns conceitos e questões recorrentes. Iniciamos pela “leitura”, a qual teve grande importância nos temas anteriormente tratados.

Em pesquisas sobre leitura, reportadas por García Canclini (2014) encontramos a definição de leitor como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (p. 3705³). Para nosso contexto atual, em que vivemos com nossos celulares nas mãos, essa definição soa como uma expectativa muito baixa para leitores alfabetizados. No entanto, em termos de livros impressos, por exemplo, sabemos que o engajamento do público não é muito grande e que o Brasil, no geral, mantém índices de leitura tradicional muito baixos. O autor continua lembrando essa queda na leitura de livros físicos é, por muitos, atribuída ao crescente uso das tecnologias de informação e comunicação.

Embora vejamos muitas vezes essa culpabilização das tecnologias, a história tem mostrado que o mais comum é a coexistência de tecnologias (cf. Chartier, 1998; Jenkins, 2015) e não a substituição, porque não deixamos simplesmente de ler por termos agora dispositivos móveis, por exemplo. Estatisticamente sempre lemos pouco, dividindo-nos entre os que leem muitos livros e outros que raramente leem, o que nos faz lembrar do capital cultural trazido anteriormente a fim de entendermos essa diferenciação entre as posturas da elite e das classes baixas, na qual a leitura é um índice marcante.

Adiante, o autor reivindica que raras pesquisas relacionam leitura em mídias digitais e em papel, o que faria com que esses índices de leitura fossem significativamente maiores: “em vez de medir a leitura, vários estudos recentes propõem observar como são adquiridas e exercitadas as competências leitoras.” (García Canclini, 2014, p. 3739). Assim, além de incluirmos outros dispositivos ou mídias nas quais lemos, o autor nos mostra uma preocupação importante: sairmos de um aspecto quantitativo da leitura, para um aspecto

³ Por questões de padronização, mantivemos *p.*, mas em alguns casos o número não se refere à página de um livro impresso, mas à sua *localização* no e-book. Estes livros estão indicados nas referências por [Kindle Edition].

qualitativo dela. Torna-se, então, mais interessante a noção de texto e dos processos mentais, mudando a pergunta inicial de quanto se lê, para como se exerce a “competência leitora”.

Convém lembrarmos que além de exigir uma postura crítica, e até mesmo incentivá-la, essas leituras em diferentes mídias exige outros tipos de competências, não simplesmente como a exigida num primeiro momento, quando vimos que uma leitura mais mecânica era a cobrada em muitas concepções de alfabetização, por exemplo, mas nesse novo cenário somos múltiplos: leitor/autor/consumidor/ produtor. Fica claro que, nas novas mídias, não lemos apenas — embora seja completamente possível, — encontramos novas formas de engajamento social e intelectual e, para tanto, ao mesmo tempo que lemos algo, também escrevemos, como comentários, por exemplo; consumimos conteúdos mas também os criamos, como os vídeos que nossos alunos adoram fazer e assistir no Youtube, por exemplo.

Dessa forma, temos que os melhores resultados no tocante a essas novas competências leitoras⁴ estão entre os jovens, justamente pelo engajamento empreendido por eles. Assim, combatendo aquela ideia tradicional de leitura, sobre a qual os pegamos afirmando que esses jovens não gostam de ler ou não leem, podemos ter um outro olhar ao observarmos como eles estão sempre lendo e escrevendo algo, mesmo que sejam mensagens nos *smartphones*. A preocupação escolar consiste na relevância educacional dessa leitura/escrita, e suas relações com a aprendizagem como um todo e, especialmente com o desenvolvimento do capital cultural dos educandos, pois, como sabemos, os conteúdos compartilhados em redes sociais ou mensagens pessoais podem não ter relevância do ponto de vista da cultura dominante.

Ao olharmos melhor para esse *consumo* da leitura, García Canclini levanta os seguintes aspectos: o caráter social da leitura, a participação em tendências e o prazer no que tange à convivência e intercâmbio social. Parece surpreendente que muitas vezes nos esqueçamos desse aspecto social, ao passo que muitos livros que nossos alunos leem fazem parte de um círculo cultural, por exemplo, identificando-os conforme seus gostos como grupo, o que faz com que estejam envolvidos em certas tendências e elas facilite a troca com seus amigos. Assim, as características

⁴ Conforme reportam interessante estudo de: KALANTZIS; COPE, 2016.

do leitor culto, isolado de toda uma “moda” social pouco caracteriza esse leitor dos tempos atuais. De acordo com o autor:

Ler não é mais somente entender palavras e frases. É também saber usar ícones de navegação, barras de espaços, abas, menus, hiperlinks, funções de busca de texto, imagens e músicas, mapas de sites. (García Canclini, 2014, p.127)

Essas necessidades nos levam a buscar compreender os diferentes tipos de leitores, usando as denominações de Santaella (cf. 2007, 2009, 2013). Inicialmente, o leitor *contemplativo* identifica-se com o exemplo que demos há pouco, no qual os aspectos sociais da leitura não estão em jogo, sendo ele mais concentrado no conteúdo que está lendo e na mídia que está utilizando. O leitor *movente* nasce com os meios de transporte, por exemplo, torna-se mais ágil tanto em sua leitura como nas tarefas diárias com a vida moderna que toma forma. O leitor *imersivo* já está um passo além, na medida em que é mais associativo, sendo capaz de construir significados lendo de formas multilinear.

Dentre eles, destacamos o *leitor ubíquo* que, na concepção de Santaella (2013), une diversas características, entre as quais: multiplicidade de tipos de leitores, pelo fato de a cada momento assumir um comportamento leitor diferente; presenças física e virtual, pois esse leitor está conectado constantemente, fazendo com que sua participação virtual seja continuação ou complementando a participação física; a leitura é empreendida de forma *automática* em nosso cotidiano, porque em vez de parar e concentrar para a leitura, como antes, agora é possível ler um trecho num smartphone, continuar no computador, ter em mãos uma revista ou mesmo livro enfim, a leitura se torna parte da vida social, seja na escola, nas ruas ou em qualquer lugar. Para além do texto escrito, verbal, há também a necessidade cada vez maior de compreender outras linguagens, conforme citamos em García Canclini acima, como: texto, foto, legenda, gráficos, diagramação, etc. as quais estão em muitos lugares físicos, mas ainda mais misturados na internet e nas redes sociais, por exemplo.

Devido ao grande número de informações e a pluralidade de espaços físicos/virtuais, podemos ressaltar a *atenção* (cf. Gee, 2010; Jenkins et al., 2009; Santaella, 2013) dispensada a cada ato. Como podemos perceber com os alunos, a atenção raramente é focada como no leitor *contemplativo* que comentamos anteriormente,

sendo substituída por pequenos lapsos de atenção a diversos textos ou linguagens presentes no meio social (físico ou virtual). : A seguir elencaremos diferentes concepções de cognição, as quais fazem correspondência e complementa os diferentes tipos de leitores.

Na *cognição situada* temos características da atenção mais focada, ao mesmo tempo em que esta implica uma ideia mais biológica, segundo a qual temos nossa mente em relação ao nosso corpo, obrigatoriamente associados. Desenvolvemos, assim, nosso conhecimento pessoal de maneira mais centrada. Por outro lado, a *cognição distribuída* tem por características o conhecimento construído coletivamente⁵, facilitado pelos dispositivos móveis e as redes virtuais, por exemplo, em que os conhecimentos não estão centrados apenas em um corpo ou espaço, mas sim numa rede de relações.

Na relação entre cognição e atenção, destacamos a importância da *memória de curto prazo* (*short term memory*) e a característica do leitor ser multitarefa (*multitasking*) (Jenkins et al., 2009). Nessa atenção constantemente dividida que observamos nos comportamentos atuais, a memória de curto prazo tem tido um papel muito recorrente, porque em vez de lermos algo para guardarmos na memória de longo prazo, se pensarmos que líamos conteúdos mais importantes e em menos quantidade antigamente, agora lemos/vemos muitas informações, inúmeros conteúdos que só são importantes momentaneamente, ou seja, muitos não chegam a se fixar na de longo prazo, apenas ficam acessíveis por um breve período de tempo, enquanto precisamos, na de curto prazo. Essa característica faz com que abramos muitas gavetas na memória de curto prazo, mas aproveitemos pouco para o aprendizado a longo termo.

Convém lembrarmos que na atualidade, numa oposição ao que era comum na nossa geração, o acesso à informação é muito facilitado. Por exemplo, o aluno para buscar informações de um determinado assunto para um trabalho escolar não precisa ir a uma biblioteca e folhear livros, basta ligar seu celular, acessar a internet e recorrer ao Google, por exemplo. No entanto, a facilitação do acesso à informação vem fazendo com que o processo para que a informação se torne de fato conhecimento (processo que se dá pela escola, pela escolarização) esteja sendo

⁵ implica a ideia de “inteligência sincronizada” (“synchronized intelligence”, Gee, 2013)

deixado de lado. Assim, por exemplo, dados de ciências exatas que em nossa época eram memorizados – como a tabuada – hoje são desprezados pelo fácil acesso à calculadora, e etc.

3.1. Conceitos básicos das mídias digitais

Revisamos a seguir algumas características das mídias digitais, as quais contribuem para o posterior letramento digital.

A primeira característica que destacamos refere-se à Hipermobilidade (cf. Santaella, 2013), de acordo com a qual informações de diferentes tipos circulam em múltiplos espaços, assim como o leitor que mencionamos anteriormente, as mídias também ocupam diversos espaços e, com a evolução dos dispositivos (menor peso e tamanho, por exemplo) é possível estarmos sempre com eles ao alcance.

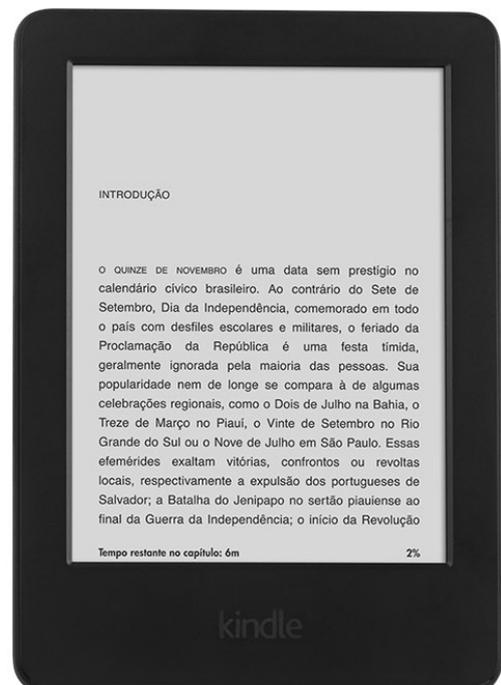
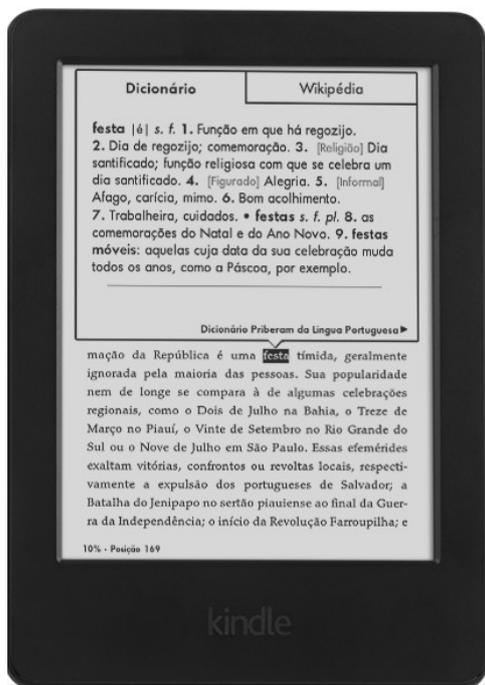
A segunda característica que destacamos refere-se à *ubiquidade*, termo chave na obra da autora, de acordo com a qual “estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes.” (Santaella, 2013, p. 16). Ao observarmos o comportamento das pessoas em qualquer lugar, seja na rua, na escola, no trabalho, até mesmo dentro de um transporte público, essa característica é claramente notada, pois aquela atenção que mencionamos há pouco divide-se entre o espaço físico, no qual o sujeito esteja, e o virtual ou os virtuais, pelo fato de ser possível mover-se para vários espaços sem sair do lugar. Ocorre então um efeito social contrastante: este sujeito pode estar fisicamente presente, mas não dispensar atenção ao seu entorno ou mesmo interagir mais virtualmente do que pessoalmente com outros sujeitos. É possível, assim, comunicarmo-nos a qualquer momento, qualquer lugar por meio da coordenação de dispositivos inteligentes.

A *ubiquidade* pressupõe, também, a convergência de mídias, pois como nos mostra Santaella (2013), era comum, antigamente, cada mídia dispor de um suporte ou dispositivo tecnológico. Essa convergência resulta em encontrarmos diversas formas de comunicação no mesmo aparelho, os quais carregam diferentes linguagens atreladas a essas mídias. Quanto às linguagens, a autora traz as

seguintes matrizes da linguagem: verbal, visual e sonora, as quais nos lembram da complexidade das linguagens envolvidas nas mídias digitais.

Consequentemente, as características levantadas tem implicações na educação, ao passo que para termos acesso a essa infinidade de conteúdos e recursos são necessárias competências leitoras e escritoras (a fim de lermos e interpretarmos). Com as linguagens hipermidiáticas cada vez mais complexas, não podemos nos contentar com a alfabetização ou letramento tradicionalmente entendidos, sem levar em consideração os novos desafios postos. Apenas informações já não são suficientes para que nos consideremos letrados digitalmente, pois é por meio de conteúdos interativos e colaborativos que traçamos nosso próprio percurso de conhecimento.

3.2. Características técnicas das mídias digitais



Kindle, da Amazon

Essas competência leitora, antes desempenhada apenas em materiais impressos, agora precisam de acesso a suportes, como leitores de livros digitais (e-

books readers) e dispositivos móveis (vemos, nas imagens, Kindle e iPad). Há algumas características técnicas interessantes de serem retomadas, que interferem na leitura.



iPad, da Apple

Quanto aos tipos de arquivos, temos o formato *PDF*, que foi muito compartilhado ainda no computador de mesa, pois ele é a versão digital antes da impressão, ou um formato fixo em que se costuma salvar um livro antigo escaneado, por exemplo. Para a leitura, o *PDF* se caracteriza por ser: fixo (não mover ou mudar a fonte, e possibilitar apenas zoom (aproximar ou afastar)). Um formato nascido com os leitores de livros digitais é o *epub*, que se adapta ao espaço da tela, sendo sua maior característica ser ajustável, pois nele podemos mudar as fontes, os tamanhos, espaçamento, entre outros detalhes. O layout se torna mais fluido: na medida em que se modifica a aparência do texto, ele não se mantém na mesma página, mas se acomoda, retraindo ou expandido seu conteúdo. Outros leitores utilizam formatos com as mesmas propriedades e até leem *epub*, como o Kindle.

Quanto aos dispositivos em si, é importante ressaltar que os leitores de livros digitais são os mais confortáveis para lermos, pois entre suas vantagens estão: Definição da tela parecida com papel, peso (às vezes mais leve que livro impresso), agilidade, acessibilidade (em alguns é possível ter alto-contraste para pessoas com baixa visão, por exemplo), e seu custo, não tão alto quanto outros dispositivos (celulares e *tablets*)

Duas telas são as mais comuns: LCD e E-Ink. A primeira é a tela padrão de telas de computador, celulares, tablets, etc. e, embora haja frequentes melhorias técnicas, a grande desvantagem é que ela causa fadiga visual, porque emite uma luz de fundo, que pode ter forte intensidade. A segunda chamada também de *e-paper*, imita um papel, pois é reflexiva (reflete a luz ambiente, artificial ou natural), não emitindo luz própria, e há versões com luz de baixa intensidade para ler no escuro. Tradicionalmente, a tela E-Ink tem baixo consumo de energia, exibe imagens em preto e branco e possui baixa taxa de atualização. Por outro lado, a LCD (ou LED e outras versões) reproduz milhões de cores e atualiza a tela com rapidez, é boa para ver vídeos e fotos, consome mais energia, pode cansar mais os olhos, dependendo da tecnologia utilizada e sua iluminação própria faz com que a tela seja melhor vista no escuro

Apenas com esses dois dispositivos citados, vemos mudanças quantitativa e qualitativa, não apenas na reprodução, mas novas possibilidades propiciado pelos suportes: com os tablets, como o iPad, é possível ler textos multimodais em configurações antes só possível em computadores de mesa (*desktop*) ou portáteis (*laptop*)

A maioria dos dispositivos (seja *smartphones*, *tablets* ou *e-books readers*) funcionam com sistema operacionais, análogos aos de computadores. Seus Aplicativos proporcionam baixar jogos e livros digitais, por exemplo. Cada grande sistema lançou suas Lojas, na maioria chegou nacionalmente em datas bem próximas: Kindle⁶; Kobo⁷; iBooks⁸; Google play⁹.

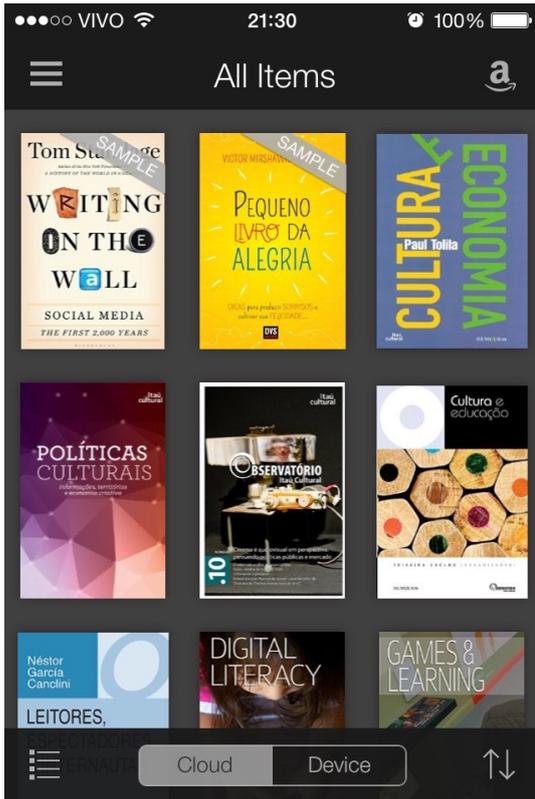
A seguir podemos observar as semelhanças nos layouts dos *apps* em diferentes suportes: aplicativos de leitura do Kindle em sistema *iOS*, *Android* e *Mac*.

⁶ (amazon.com.br): 2º sem. 2012

⁷ (livrariacultura.com.br): 1º sem. 2012

⁸ junto com iPad, em 2010

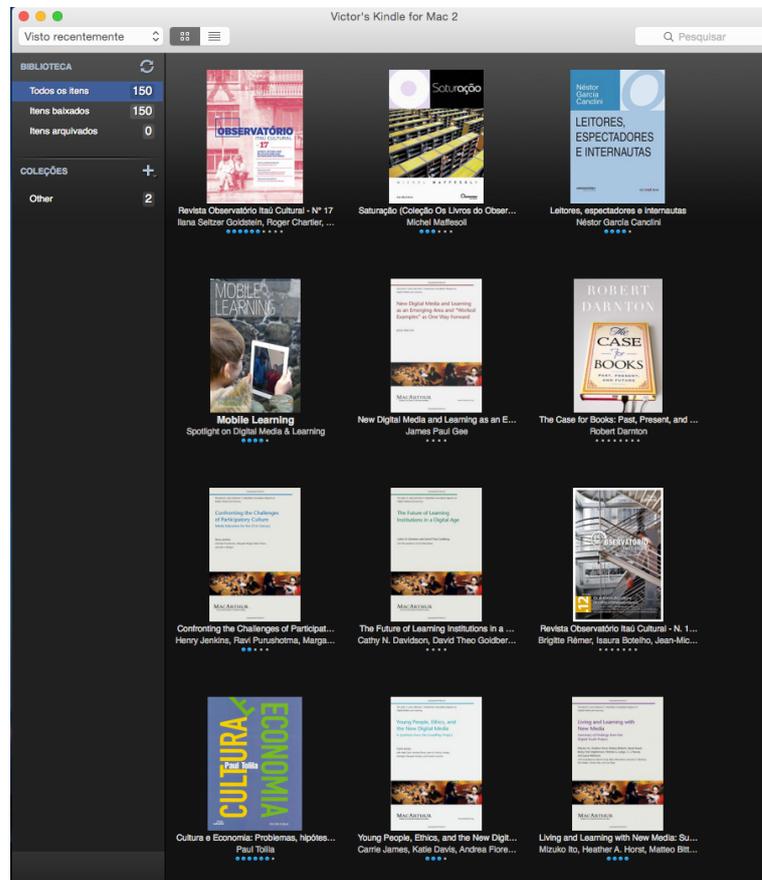
⁹ 1º sem. 2012 (Android Market 2009)



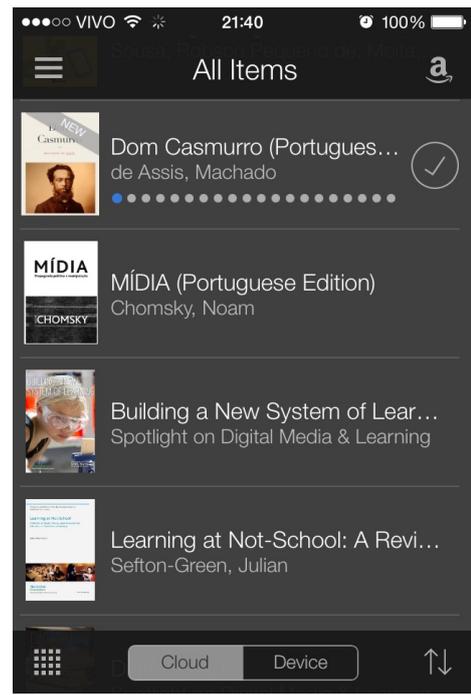
Screen shot: Kindle para iOS



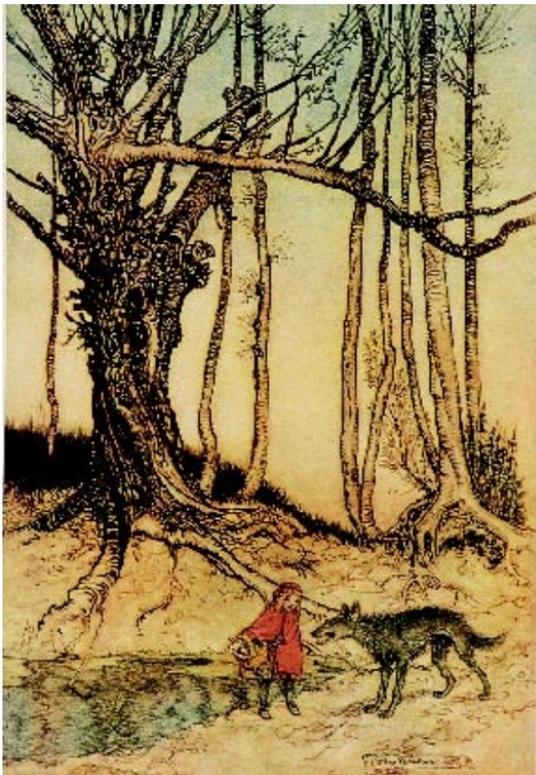
Screen shot: Kindle para Android



Sreen shot: Kindle para Mac



Sreen shot: Biblioteca Kindle



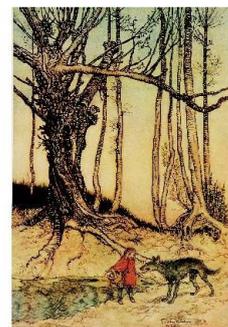
Arthur Rackham, 1909

ORA UMA VEZ uma pequena aldeã, a

Loc 7 of 65

17%

Chapeuzinho Vermelho



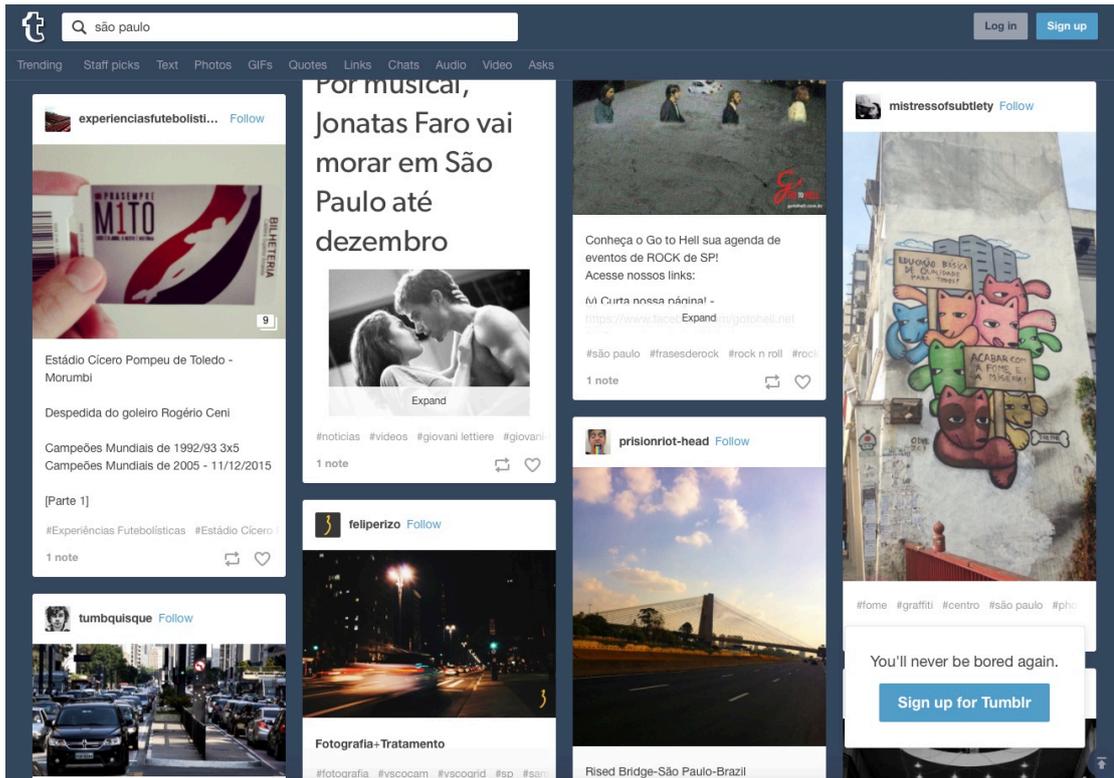
Arthur Rackham, 1909

ORA UMA VEZ uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda. Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. Ele lhe

Posição 7

17%

Sreen shot: livro Chapeuzinho Vermelho em dois tipos de visualização



Acima, a tela inicial do Tumblr, um exemplo de blog multimodal



Duas versões de Chapeuzinho Vermelho: a acima um pop-up book impresso, abaixo digital

3.3. Letramento Digital

Na busca por conceituar o letramento digital, estabelecemos conexões com algumas características citadas anteriormente, dentro de um quadro crítico traçado nas concepções pedagógicas.

Primeiramente, lembremos que há limites difusos entre produtor e consumidor; escritor e leitor, sendo necessário não pensarmos apenas em leitura ou escrita, por exemplo. Ademais, diferentes competências são conectadas para que o aluno seja digitalmente letrado, digamos assim. De acordo com a pesquisa organizada por Gillen & Barton (2010), quatro competências tornam-se chave: reunir conhecimento, avaliar informação, pesquisar e navegar por caminhos não-lineares. A necessidade de uma alfabetização crítica, como postulado há muito por Freire, como vimos, faz-se extremamente importante no segundo item, pois avaliar qualquer informação que recebemos ou lemos no mundo digital tem sido cada vez mais crucial para que construamos uma compreensão crítica do texto com o qual interagimos, por exemplo. Quanto a reunir conhecimentos e pesquisar de formas aleatórias foram características levantadas nesses novos leitores.

Competências pedagógicas relacionadas foram postuladas a partir de 1994 por meio de pesquisas desse grupo multidisciplinar de colaboradores, o *New London Group*¹⁰, e são retomadas pela pesquisa citada, sendo quatro: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Podemos então estabelecer relações com o que temos tratado: é preciso desenvolver uma prática contextualizada, com instruções pedagógicas claras, dentro de uma concepção crítica que resulte em metodologias repensadas.

Para Kress, “letramentos digitais são, num sentido profundo, novos letramentos, não meramente o conceito tradicional de letramento — ler e escrever — levados em uma nova mídia” (Kress, 2010b, p. 6) [trad. nossa]¹¹, observação que nos faz refletir sobre como muitas vezes é o trabalho com novas tecnologias em

¹⁰ The Four components of pedagogy: Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing, Transformed Practice. (Cope; Kalantzis, 2000, p. 7)

¹¹ “Digital literacies are in a deep and profound sense new literacies, not merely the traditional concept of literacy — reading and writing — carried on in new media.” (Kress, 2010b, p. 6)

ambiente escolar: não basta passarmos os mesmo exercícios, trocando apenas o suporte (em vez de impresso, enviar por uma plataforma, por exemplo). Desenvolver um letramento digital, com exercícios concebidos nesses novos meios, exige novas competências e novas práticas (cf. Rojo, 2011). O letramento digital está, assim, baseado numa rede de práticas que reitera questões sociohistóricas nas quais os significados são construídos colaborativamente, unindo-se às compreensões dos outros (Gillen & Barton, 2010).

Após esse breve percurso, fechamos com alguns conceitos-chave nos estudos de Letramento (cf. Barton and Hamilton, 1998; Barton 2007, *apud* Gillen & Barton, 2010, p. 9), de acordo com os quais: há diferentes letramentos nos diversos setores da vida social, resultando de práticas e aprendizagens diferentes e constantes; ter foco nas atividades cotidianas implica nas formas tradicionais de aprendizado, pois as pessoas desempenham funções no dia a dia que mantém certas rotinas; saber que instituições são importantes para moldar e fomentar práticas, já que os cidadãos passam muito tempo no trabalho ou na escola, por exemplo, recebendo certa influência; notar que as práticas de letramento envolvem questões de acesso e poder, assim como discutimos sobre a alfabetização crítica, fica claro os diversos poderes em jogo para que o acesso seja maior ou menor a certos grupos sociais e é nosso papel combater criticamente; e finalmente lembrar que a língua existe junto com outras modalidades visuais na construção do sentido, pois uma das características mais acentuadas, como pontuamos, é a multimodalidade, ou seja, a mistura de linguagens e as produções de sentido que elas proporcionam.

Defendemos, então, que não é preciso abandonar as mídias, como muitas vezes ouvimos nas escolas, por se tratarem de distrações à aprendizagem. É muito provável que, usadas de maneiras inadequadas, tornem-se ineficientes para o aprendizado ou mesmo atrapalhem as atividades escolares. Mas cremos que, se bem guiadas, podem resultar em práticas eficientes de letramento. A esse respeito, citamos duas reflexões pertinentes:

Os professores continuam falando de um divórcio ou curto-circuito entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais. Essa visão antagônica entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos

estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação. (García Canclini, 2008, p. 375)

Na mesma linha de raciocínio, Santaella defende:

[...] tenho acalentado a ideia de que chamar atenção para o potencial construtivo das tecnologias é mais produtivo do que demonizar seus malefícios que advêm das ruínas dissimuladas do capitalismo [...] (Santaella, 2013, p. 22)

Unindo, então, as novas tecnologias disponíveis em nossa sociedade e seus dispositivos, que, embora sejam produtos de consumo material também são potencializadores e geradores de sentido, embarcamos em competências leitoras não apenas diferentes ou novas, mas principalmente mais complexas, pois fazem parte de um mundo multicultural no qual são propagados textos multimodais. Aquele letramento tradicionalmente entendido, que trouxemos inicialmente, encaminha-nos a essa conexão feita com as mídias digitais neste capítulo, ao passo que precisamos daquele letramento em primeira instância, sendo aprofundado com novos desafios, geradores de nossas competências leitoras e estimulados pelos novos recursos presentes.

A seguir passaremos ao relato de experiência, cujos percursos de leitura foram embasados nas concepções trazidas ao longo de nosso trabalho, para que os alunos desenvolvessem habilidades de pesquisa, seleção e, coletivamente, chegassem a interpretações pertinentes dentro de um dado contexto.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A seguir serão apresentados *corpora* resultantes de exercícios de leitura e interpretação trabalhados em sala de aula de escola pública estadual paulistana, com alunos de nível médio (adolescentes e jovens adultos). As análises são uma síntese das interpretações mais facilmente verificáveis, tanto linguisticamente quanto contextualmente pautadas, desempenhadas colaborativas e guiadas pelo professor a fim de chegar a uma leitura contextualizada. Estas são apresentadas menos descritivas e mais como “exemplos trabalhados”¹², nos termos de GEE (2010). A constituição do *corpus* se deu de duas formas: alguns trazidos por sua relevância em um determinado contexto, seja o conteúdo linguístico condizente com a disciplina, seja o cenário sociopolítico; alguns compartilhados ou indicados pelos colegas de turma. Foram importantes para a constituição, além desses contextos, que os textos remetesse a conhecimentos prévios e gerassem efeitos de humor. Trazemos apenas quadrinhos ou tirinhas, que embora sejam multimodais, não abarcam as variedades projetadas pelo computador ou *tablet*, em que pudemos apresentar vídeos, animações e *gifs*, por exemplo.

No trabalho diário, a metodologia de análise parte sempre da leitura individual e relaxada, sem perguntas ou tarefas prévias. Num momento posterior ao término da leitura, cada leitor deve observar quais conhecimentos lembrou para interpretar (referências, situações vividas, outros textos lidos, etc.) quais elementos textuais levaram a determinada lembrança (palavras, formas, cores, entre outros). Procedemos, então, aos comentários em que há mais consenso, portanto baseado nas primeiras ideias que surgiram da leitura e, em geral há aprofundamentos necessários, e perguntas para instigar alguns detalhes que ou não são percebidos logo no início da leitura, ou que exigem conhecimentos prévios que a maioria não tem. Assim, cada um que se disponha a responder uma pergunta aberta, colabora para que outros colegas ativem conhecimentos que não tinham acessado, ou construam a interpretação com os indícios faltantes.

As categorias de análise estão relacionadas com o quadro teórico traçado nos capítulos anteriores, porém não explicitados em ambiente escolar pela

¹² “Worked examples”.

complexidade, no entanto as categorias básicas foram: os textos deveriam que ser multimodais; a interpretação deveria trazer algum tom de humor, crítica ou referência que levantasse alguma polêmica; e a compreensão deveria ser colaborativa. Passados anos com esses *corpora* arquivados, fizemos testes com alunos de nível superior (com idades variadas) em minicurso e *workshop*¹³, mas nesses momentos explicitando teorias linguísticas, metodologias e implicações pedagógicas, e analisando *corpora* mais complexos devido ao nível de letramento, de forma análoga ao percurso desta tese. Dessa forma, ao longo de alguns anos de experiência em sala de aula de Ensino Médio foi recolhido paulatinamente o corpus, e com adultos, graduandos em Letras, foi desenvolvido um percurso dialogando com sua formação profissional, identificando-se bases teórico-metodológicas.

Os comentários estabelecem entre si uma rede de significados, os quais podem ou não contribuir para a interpretação mais adequada do post original. Sob a perspectiva sociocognitiva interacional, partimos da pergunta: *como os comentários ajudam a construir o sentido dos posts no Facebook?* para podermos analisar mais detalhadamente como o contexto e os comentários precedentes influenciam a compreensão dos posts.

Foram usados estudos de texto, principalmente as recentes postulações de Van Dijk (2012) sobre contexto e as considerações de Koch (2003) sobre estratégias de formulação e as de Hilgert (2005) sobre mal-entendidos, para analisar o corpus composto de posts retirados do Facebook, denominados textos multimodais.

Tivemos como objetivo do exercício observar os mecanismos ativados pelo leitor para a compreensão e comentar o papel do contexto nessa interação, partindo da hipótese de que essas publicações compartilhadas na rede social exigem que mobilizemos modelos mentais diversos para que compreendamos os textos/discursos. A seguir, reveremos o referencial teórico que nos guiará na análise empreendida posteriormente.

¹³ Ambos desenvolvidos em 2015: *workshop* “Leitura/escrita em mídias digitais” na VI Semana de Letras: múltiplos olhares em Língua e Literatura da Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU); minicurso “Trabalhando com e-books em sala de aula” promovido pelo Instituto de Pesquisas Linguísticas Sedes Sapientiae da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC/SP).

Caracterização do Facebook

Parece-nos relevante que façamos algumas observações sobre o Facebook, uma rede social muito comum, utilizada amplamente em diversos países, especialmente no Brasil, onde tem a maioria dos usuários. Como um ambiente virtual, podemos perceber que as informações circulam rapidamente, fato que implicou na escolha deste meio para a retirada do corpus que será analisado, assim como a formulação dos comentários e o papel do contexto para a compreensão da maioria das mensagens publicadas quase simultaneamente aos eventos ocorridos. É importante destacarmos também que muitos textos não são produzidos exclusivamente nesta rede, mas sim compartilhados de outros lugares da internet, como blogs e sites, o que torna a distribuição do conteúdo mais fluída e não delimitada a um domínio.

Tipo de texto e gênero

A preocupação inicial para a escolha do corpus foi predominantemente a relevância do contexto para a compreensão do texto/discurso. Sendo assim, os textos mais atuais, com temas referentes a acontecimentos ainda em andamento na sociedade foram os selecionados.

Depois dessa delimitação, foram escolhidos textos multimodais. Mais do que mensagens pessoais constituídas por textos verbais, esses textos são frequentemente compartilhados por usuários da rede social, carregando características contextuais bastante interessantes para a análise proposta. Os gêneros são de delimitação imprecisa, por se tratar de um suporte digital. Há quadrinhos e tiras tradicionais, como as veiculadas em jornais, por exemplo, mas há, em grande quantidade, criações feitas especialmente para o ambiente digital, como montagens usando recursos gráficos como o Photoshop, que apesar de se assemelharem a gêneros apontados por alguns autores como Ramos (2007), trata-se de algo novo ainda não claramente caracterizado. Dada a especificidade dessas linguagens no suporte internet, parece-nos incipiente a preocupação como gênero neste momento, quando a própria situação comunicativa ainda é nova (ao menos

teoricamente...). Entretanto, encontramos em Ramos uma denominação suficientemente clara para nosso objetivo: “Entenderemos por história em quadrinhos o grande rótulo que une todas essas características e engloba a diversidade de gêneros, rotulados de diferentes maneiras, utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional.” (Ramos, 2007, p 83). Adotaremos então o conceito de “hipergênero”, o qual segundo Ramos “seria um grande rótulo, que agregaria diferentes gêneros comuns” (p.102).

É importante então ressaltarmos que o humor é um caminho de aproximarmos temas cotidianos, socialmente relevantes, e até certo ponto polêmicos, de forma agradável e despretensiosa. Por esse motivo, o tom bem humorado perpassa as escolhas como um dos itens de seleção.

4.1. Comentários e compreensão de posts no Facebook

A seguir, analisaremos alguns *posts*, sob a ótica dos estudos apontados anteriormente.



Podemos perceber, ao lermos o post acima, que diversas características interacionais estão presentes. Para nos atermos aos conhecimentos contextuais gerais, podemos notar que é necessário que o leitor tenha informações sobre o cenário educacional brasileiro, no qual a maioria das universidades privadas com grande quantidade de alunos não representa as melhores em qualidade de ensino ou produção acadêmica. Por outro lado, mesmo que o leitor não ative esses modelos globais, em um contexto micro, deve saber como gráficos são organizados.

Os comentários dos usuários (mostrados na imagem) são feitos exatamente em função dos mal-entendidos encontrados em comentários anteriores, dessa forma eles tentam esclarecer os dados representados pelo gráfico, embora em tom de crítica e ironia às pessoas que interpretaram de modo diferente. O primeiro comentário situa os interlocutores dos comentários anteriores sobre o tema do gráfico, suspendendo a discussão sobre as duas universidades públicas mais reconhecidas no país, e chamando atenção para as privadas apontadas: faz, assim, uma inserção, utilizando-se de “comentários jocosos ou alusivos” (Koch, 2005, p.39). Além de mudar o foco da discussão (“gente, não é da USP e da UNICAMP que a folha tá falando...”), o comentador critica os usuários, colocando-se contra a prática de apenas ‘abrir’ o artigo sem de fato interpretá-lo. O segundo comentário é explicativo e quase didático, ao direcionar o modo de leitura e onde encontrar os dados. O terceiro, no entanto, retoma o subtítulo do gráfico, apontando que o mal-entendido pode ter ocorrido pela “ambiguidade lexical” (Hilgert, 2005, p.142) da palavra “maiores”, a qual, num contexto de uso jornalístico, tende a referir-se tanto a tamanho quanto qualidade.

Observamos, então, que os usuários mantem uma interação com os comentários anteriores e posteriores aos seus, e nesse movimento, interpretam o post original.



Um sábado qualquer. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=721223844561496&set=a246364075380811.79836.213055635378322&type=1&theater>

No quadrinho em questão, o ‘deus’ está atribuindo cores à natureza, e, quando decide deixar o céu xadrez, aparece uma tela de erro do Windows. Os dados contextuais gerais são bem simples: cada item da natureza tem um padrão, como a pedra cinza, a grama verde, o tronco marrom e o céu azul; é preciso apenas recorrer a modelos socioculturais gerais. Para entender a mensagem de erro, porém, é preciso possuir conhecimentos de informática e ativar modelos mentais referentes ao funcionamento do sistema operacional Windows. Aparentemente, não há mal-entendidos nos comentários, certamente pela faixa etária dos participantes.

Dessa forma, os comentários presentes na amostra são, em geral, e usam estratégia de inserção, por meio de comentários em tom jocoso, criando também uma estrutura referencial. Como exemplo podemos destacar os comentários de números 1, 8 e 9, nos quais os usuários fazem referência a outro sistema. O primeiro cita “Kernel Unix”, um tipo de arquitetura computacional diferente do usado em Windows; O oitavo cita Linux, um outro sistema operacional, parafraseando o primeiro comentário (“se tivesse usado [...] não teria acontecido”), em tom de crítica bem-humorada sobre o sistema mencionado no quadrinho do post. Assim, mesmo os interlocutores que não conhecem Linux podem inferir que neste sistema não há o tipo de erro retratado no ultima imagem do quadrinho.



Um sábado qualquer. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=755224547828092&set=a.246364075380811.79836.213055635378322&type=1&theater>.

O quadrinho acima é originário do um blog “Um Sábado Qualquer”, criado por um ilustrador que retrata de forma humorística estórias sobre ‘deus’. Por este motivo, há em geral interações de natureza polêmica entre os usuários que comentam os posts do mesmo perfil na rede social.

Na tira acima, embora seja do mesmo perfil (Um Sábado Qualquer), temos um jogo de interações diferentes do quadrinho anterior. Primeiramente, é preciso acessar alguns dados contextuais que pertencem à nossa cultura ocidental, mas não estão explicitamente interligados, se pensarmos de forma estrita, pois há uma distância temporal entre Deus, Adão e Eva, camisinha, AIDS e o Papa. Acessados esses modelos, a relação entre a fala do Adão (“O Papa não deixa”) e a pergunta de deus (“Quem?”) dá pistas aos leitores para a interpretação mais adequada do humor presente na tira.

Há um mal-entendido por parte do usuário que faz o segundo comentário que aparece na imagem: atendo-se à relação entre Adão e Eva: ele ressalta a não necessidade do uso da camisinha e faz uma avaliação negativa do produtor da tira. No comentário abaixo, o usuário reformula a avaliação feita e usa a expressão “burro” não mais para se referir à tira, mas explicitamente ao usuário acima (“vc q é um burro”), e em seguida insere uma explicação para guiá-lo na compreensão (“ele

só está criticando as atitudes do papa”). O usuário do quarto comentário também interpela diretamente o do segundo e retoma os referentes para exemplificar “também não existia camisinha, não existia AIDS”). A pergunta que ele coloca a seguir tem a finalidade de situar o interlocutor na interpretação, ou seja, uma tira de humor não usa uma linguagem denotativa. Por fim, o sétimo comentário insere uma avaliação do segundo ironizando o mal-entendido mostrado por este em seu comentário (“nao sabe o q eh uma critica nem uma ironia... tadinho!!!”), não contribuindo para a compreensão da tira, apenas ridicularizando o usuário referido, o que podemos constatar pela representação da risada final.

Podemos concluir, após breve análise dos posts selecionados, que é necessária a ativação de modelos mentais dos leitores para que possam construir a significação dos textos de maneira mais completa. Podemos igualmente afirmar que o contexto desempenha um papel determinante nos textos/discursos compartilhados no suporte internet, particularmente no nosso caso, nos posts do Facebook. Os comentários de outros usuários, por sua vez, ajudam no percurso da compreensão, à medida em que a interação ocorre, percebemos que os usuários se valem de estratégias para formularem seus comentários com base nos já postados e tentam desfazer os mal-entendidos, quando estes surgem.

Crê-se que, por se tratar de uma rede social da qual participam diversos tipos de leitores, os produtores de textos não tem um interlocutor definido ao compartilhar determinado post, o que faz com que, ao mesmo tempo, sejam necessários modelos mentais/ de contexto frequentemente atualizados por parte dos leitores assim como seus conhecimentos socioculturais gerais, os quais são continuamente exigidos para se compreender situações e eventos atuais. Devido à rapidez no processo comunicativo, encontramos temas recentemente discutidos, sobre os quais muitas vezes não se tem modelos consolidados. Daí vem o interesse pela rede social e pela internet ao demonstrar o papel do contexto nessas práticas interpretativas.

4.2. Leitura de textos multimodais da internet



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/macho-nao-usa-diminutivo/>

Na tira “Macho que é macho nunca fala no diminutivo” podemos destacar modelos relativamente comuns para diferentes tipos de leitores. De forma geral, o primeiro modelo que se abre (logo no título) é o de um contexto infantil, da fala da mãe por exemplo. Associamos a esse modelo de fala mais íntima, carinhosa, usada por familiares quando somos crianças. Esta é também frequentemente usada por mulheres, mesmo adultas, denotando certa ‘delicadeza’ na descrição de eventos ou pessoas. Ressaltamos que aqui pode haver uma interpretação diferente, caso o leitor não tenha passado por essas experiências, não tendo assim esses modelos construídos. Julgamos, no entanto, ser relativamente fácil acessar esses modelos, se não pessoais, ao menos socialmente compartilhados. Caso ainda não esteja claro pelo dado contextual do título, no primeiro quadro o leitor já se depara com a cena de um sujeito forte, sem nenhum indício de ‘delicadeza’, o qual fala “copo” e “casca” em vez de “copinho” ou “casquinha”, nomes comuns para denominar onde se toma sorvete. O leitor tem condições de perceber, de acordo com seus modelos constituídos pessoal e socialmente, que não se trata de uma escolha arbitrária como dizer “mãe” em vez de “mãezinha”, por exemplo, e sim que o personagem faz o inverso, retira a marca de diminutivo de palavras já consolidadas nesta forma em português. Da mesma forma, o personagem chama de “Joana” o inseto chamado Joaninha: outro exemplo claro para a grande maioria das pessoas, por novamente

não se tratar de mera escolha pessoal. Até este segundo quadro, é possível compreender o texto a partir de modelos do uso da língua. Já no último quadro, o primeiro modelo que acessamos, como nos outros, é o do uso da língua relativo ao diminutivo (o personagem usa “golfo” no lugar de “golfinho”), porém temos dados contextuais maiores: ele está num estúdio de tatuagem, com a imagem de um golfinho na mão, eventos que não combinam com seu porte físico e suas falas anteriores, causando riso no leitor que consegue relacionar esses modelos do contexto com os conhecimentos socioculturais mais gerais e compartilhados. Ao fazer esta relação, o leitor poderá pensar: “Ora, macho que é macho não tatua um golfinho nas costas, mesmo chamando-o de golfo”.

Convém, neste ponto, fazermos algumas observações sobre o preconceito expresso na linguagem (cf. Leite, 2008; Barros 2011), característica marcante nesta tira. Abrindo modelos sociais, somos capazes que identificar estereótipos de comportamento, construídos culturalmente e, dentro deles, lembrar de um modelo padrão masculino, ativado pela expressão “macho que é macho”, frequentemente usada para determinar o que estereótipos de masculinidade devem ou não fazer. Num contexto mais restrito, temos a representação da fala desse estereótipo, de forma aproximada ao que ocorre com a marcação de gênero, como reforçar o feminino ao dizer “presidenta”, como apontou Possenti (2012). Essas ‘escolhas’ na linguagem são guiadas ideologicamente por determinadas linhas de comportamento, manifestando-se no discurso, como já estudado por diversos pesquisadores (ver Fairclough, 2008; Fiorin, 2007; van Dijk, 2008), os quais mostram que os discursos preconceituosos estão a favor de uma classe, em geral uma maioria política e econômica, por exemplo, e carregam crenças subjacentes em seus textos. No caso da tira anteriormente comentada, podemos afirmar que o uso do diminutivo é mal visto por homens machistas, defensores de uma conduta que reforce sua masculinidade, não somente na aparência física como também na linguagem. De acordo com essa postura, dizer Joana seria mais ‘ másculo’ do que joaninha, pela aproximação quase ‘afetiva’ com o formato e tamanho do inseto.

No entanto, o humor reside do fato de no terceiro quadro o personagem que manteve essas características másculas pedir que seja tatuado um golfinho, chamando-o de golfo. No comportamento padrão, há uma incongruência entre a fala e sua postura: dizer “golfo” em vez de golfinho não minimiza a feminilidade do ato de

ter uma tatuagem do mamífero nas costas. Os esquemas de contexto nos ajudam, assim, a compreender o texto e o discurso subjacente a ele: em nossa sociedade contemporânea, com várias identidades coocorrentes, a escolha de um personagem que representa um homem aparentemente viril, másculo e que tenta reforçar esse papel por meio das expressões linguísticas nos remete a diversos dados contextuais, dos quais elegemos os mais relevantes para compreendermos o texto. É interessante destacar a possibilidade de algum leitor, de acordo com seus modelos prévios, não fazer tantas inferências, ou não considerar alguma posição ideológica do texto lido na tira, seja por descompromisso com mais posições, ou mesmo por ter construídos modelos diferentes dos esperados pelo produtor da tira. O mínimo de compreensão, entretanto, é esperado, pelos conhecimentos socioculturais compartilhados amplamente em nossa comunidade, conforme destacado no início da análise.

MONTEIRO LOBATO POLITICAMENTE CORRETO

O NEGÓCIO É O SEGUINTE:

Quinto

A ANGÉLICA SERÁ A TIA NASTÁCIA,
O SACI GANHARÁ UMA PRÓTESE,
O RINOCERONTE VAI PRO ZOO,
A NARIZINHO FARÁ UMA RINOPLASTIA,
A EMÍLIA TERÁ UM SELO DO INMETRO...



Na charge “Monteiro Lobato politicamente correto”, um modelo é ativado logo no título, com a expressão “politicamente correto”. Para tal ativação é preciso que o leitor tenha tido o contato com as informações veiculadas nos meios de comunicação, especialmente na própria internet, com outros compartilhamentos no Facebook sobre uma polêmica envolvendo a reedição das obras de Lobato segundo posturas politicamente corretas em relação ao tratamento dos personagens. Esses modelos não são amplamente compartilhados com a maioria dos leitores, tendo em vista que o envolvimento com questões educacionais e editoriais específicas é necessário para a construção de modelos sobre a crítica literária envolvendo Lobato, por exemplo. Há, desse modo, dois caminhos de compreensão: caso o leitor ative esses modelos e as informações sobre a ‘polêmica’, já se preparará para ler algo sobre como seria o Monteiro Lobato de acordo com os críticos a favor das reedições; caso o leitor não tenha tais modelos apenas inferirá que “politicamente correto” deve se remeter a algo com determinados critérios de conduta específicos.

A seguir, são elencadas algumas das personagens mais famosas de Lobato, do “Sítio do pica-pau amarelo”, sendo esta a obra mais difundida do autor. O leitor poderá, mais rapidamente, relacionar determinado personagem e sua ‘condição’ politicamente incorreta em comparação às propostas na charge. A primeira mudança proposta envolve a troca de Tia Nastácia por Angélica, o que nos remete à posição de servidão da personagem original e sua etnia, lembramos então que Tia Nastácia era negra na obra original, o que faz, segundo alguns pontos de vista, deduzir que era racista a postura de colocar uma negra e pobre no lugar de cozinheira e empregada. Esses dados são ao mesmo tempo micro e macro, se pensarmos que o leitor pode ter assistido ou lido o Sítio quando criança; e também tendo um conhecimento compartilhado socialmente, pode saber que na história de nosso país as pessoas negras eram de fato as que serviam aos brancos, por exemplo. Seguindo essa ideia de exclusão social, uma mulher jovem, loura, branca e bem sucedida (Angélica) no lugar da Tia Nastácia não causaria acusações de preconceito ou marginalização. Na mesma lógica o Saci seria um deficiente físico e não uma figura folclórica, precisando assim de uma prótese em vez de não ter uma perna como no enredo primeiro. O rinoceronte não poderia viver num sítio e sim num zoológico, a Narizinho faria uma cirurgia plástica no nariz, pelo fato de hoje ser

considerado bullying chamar alguém por uma característica física como ‘gordinho’ ou ‘narigudo’, por exemplo. A Emília, por sua vez, teria um selo do Inmetro, pois é uma boneca de pano e hoje não é comum fazer brinquedos artesanalmente, e nas indústrias, estes produtos devem passar por controle de qualidade para a segurança das crianças que irão brincar com eles.

Seguindo o rápido comentário feito, é possível perceber quanto o contexto é determinante para a interpretação dessa charge: está pressuposto pelo produtor que o leitor tenha uma grande quantidade de modelos. Destes, há alguns pessoais, e outros gerais, como podemos pontuar: o leitor compreenderá melhor se já tiver a noção do que é chamado de “politicamente correto” e se conhecer os personagens do Sítio; os dados contextuais necessários são mais difundidos na sociedade, e a maior parte da população escolarizada pode ter os conhecimentos gerais, tais como quem é Angélica (apresentadora de TV), qual é a situação social de negros, como devem ser tratados portadores de necessidades especiais e brinquedos nos dias atuais, etc. Paralelamente, as pessoas que tiverem modelos de como era organizada a sociedade no passado (quando Lobato editou sua obra), terão mais conhecimentos para completar os implícitos, assim como conhecimentos da cultura brasileira, referentes ao folclore, por exemplo a lenda do Saci e a própria linguagem literária.



Fonte: <https://www.bobossemcorte.com/imagens-tirinhas/quati-alta-dos-juros/>

No quadrinho acima, do personagem Quati, o contexto opera de maneira simples e eficiente para sua leitura, exigindo modelos comuns a diferentes tipos de leitores. Vejamos: a primeira fala remete a uma expressão já citada por muitos cidadãos, se não em sua totalidade ao menos com o mesmo sentido. Para ativar este modelo o leitor não precisa obrigatoriamente saber em quanto exatamente está a taxa de juros, apenas que os brasileiros não estão satisfeitos com elas há algum tempo. No terceiro quadro abre-se outro modelo, o do comportamento infantil, no caso o menino repetiu o que o pai disse, e os leitores adultos em geral lembrarão que as crianças se comportam assim muitas vezes. Depois, voltamos a acessar um conhecimento sociocultural geral: de acordo com o qual, mesmo depois de um ano os juros continuam altos, fato recorrente em nosso país, fazendo com que compreendamos a indignação do personagem e a crítica aí expressa.

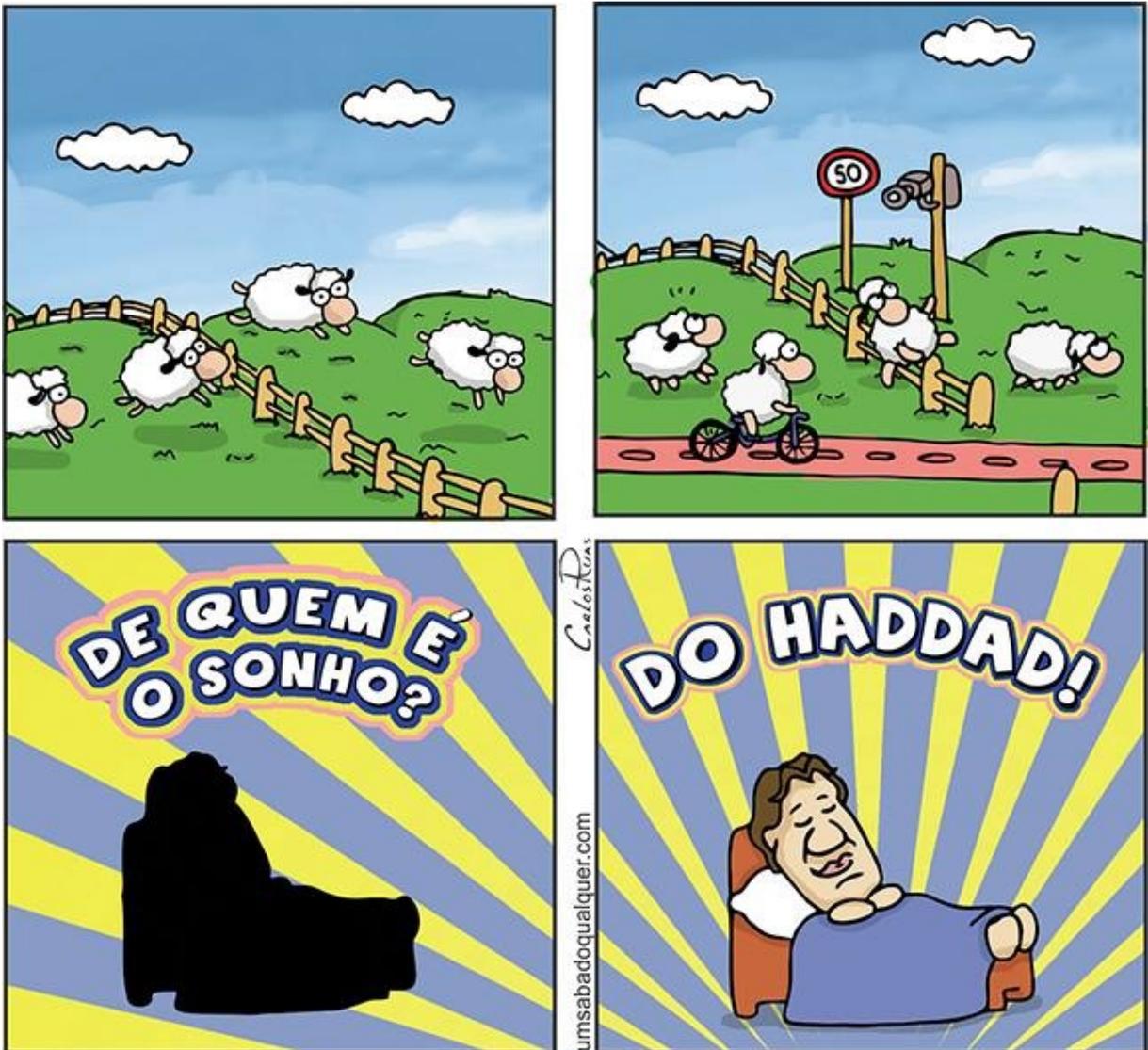


Fonte: <https://ovidinha.wordpress.com/2012/10/03/por-que/>

Na tirinha acima o leitor precisa de um modelo de narrativa comum a estórias infantis, mais especificamente a de “Chapeuzinho Vermelho”. Podemos deduzir que muitos leitores conheçam, de alguma forma, o enredo e os personagens pelo fato de ser contada muito frequentemente às crianças e haver diversas versões a partir da original. Caso o leitor não conheça, não conseguirá associar facilmente a estrutura das falas e, conseqüentemente não verá o efeito de humor produzido pela quebra da estrutura no último quadro. Caso o leitor conheça, como assumimos, ativará os modelos e rapidamente associará as falas que está lendo às originais. Este personagem representado faz parte o final do conto, quando o lobo se disfarça de ‘vovozinha’, e quando a Chapeuzinho chega e começa a estranhar a aparência de sua avó, perguntando sobre as orelhas, os olhos, o nariz, etc. A estrutura das perguntas e respostas é muito parecida com a do conto já conhecido, fazendo com que o leitor vá confirmando, nos modelos que tem, a correlação entre ambas.

No último quadro, porém, a expectativa é quebrada, causando o riso: “Aff que criança chata... toda vez essa lenga-lenga” comenta a personagem, refletindo no leitor também, caso este tenha lido ou escutado muitas vezes o conto. Outra fala que quebra a expectativa é a última, porque há uma mudança de papel da personagem em relação à original. O leitor espera que o lobo engula a menina e que o caçador venha salvá-la, quando compreendemos que ele está esperando o caçador com intuítos sexuais, não dando atenção às perguntas da menina. São mobilizados, então, modelos mais pessoais de nossa experiência quando crianças sobre o conto, sendo apenas preciso conhecimentos gerais no último quadro, pois a

aparência travestida do lobo geral o riso por ele não estar somente querendo enganar a Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: <https://www.umsabadoqualquer.com/de-quem-e-o-sonho-3/>

O quadrinho acima se refere a uma situação social objetiva no espaço físico paulistano. Assim, para ativar modelos prévios, o leitor deve conhecer esse espaço urbano e acontecimentos atuais, como a polêmica envolvendo imposição de novos limites de velocidade e a construção de ciclovias realizadas pelo prefeito em exercício.

Por se tratar de textos compartilhados no Facebook, como observamos anteriormente, no percurso de leitura os cidadãos não paulistanos podem inferir, devido aos comentários revoltados, a comicidade gerada pelo quadrinho em questão, chegando até a acrescentar informações ou valores sobre São Paulo.

Seguindo a ordem das informações, podemos observar que a ciclovia vermelha juntamente com a placa contendo o número “50” já constitui indícios de compreensão. No terceiro quadro vem a pergunta “de quem é o sonho?” e no último a resposta: “do Haddad”, sobrenome do prefeito paulistano (Fernando Haddad). O cartunista Carlos Ruas, criador do blog e da página no Facebook *Um sábado qualquer*, criou uma série na qual os quadrinhos sempre apresentam uma situação com os carneirinhos, depois essa pergunta (“de quem é o sonho?”) e finalmente a resposta, às vezes mais, às vezes menos óbvias, dependendo, como podemos analisar, do contexto. Quando a informação é mais subjetiva, o efeito de humor parece mais forte justamente pelo inesperado. No entanto, no caso em questão é também forte a reação do leitor, pois, como pontuamos, as ciclovias e o limite de velocidade geraram muitas reações da população, independentemente de nos assumirmos favoráveis ou contrários, por conta das mudanças em nossa realidade física e suas interferências em nosso cotidiano.

Podemos concluir, após breve análise dos textos selecionados, que é necessária a ativação de modelos mentais dos leitores para que possam construir a significação dos textos de maneira mais completa. Podemos igualmente afirmar que o contexto desempenha um papel determinante nos textos compartilhados no suporte internet, particularmente no nosso caso, nos posts do Facebook. Cremos que, por se tratar de uma rede social da qual participam diversos tipos de leitores, os produtores de textos não tem um interlocutor definido ao compartilhar determinado quadrinho, o que faz com que, ao mesmo tempo, sejam necessários modelos mentais/de contexto frequentemente atualizados por parte dos leitores, assim como seus conhecimentos socioculturais gerais, os quais são continuamente exigidos para se compreender situações e eventos atuais. Devido à rapidez no processo comunicativo, encontramos temas recentemente discutidos, sobre os quais muitas vezes não temos modelos consolidados. Daí vem o interesse pela rede social e pela internet ao demonstrar o papel do contexto nessas práticas interpretativas.

4.3. Proposta de exercício

Pensamos numa proposta de trabalho em sala que, sem classificar ou apresentar conceitos teóricos, leve o aluno a refletir e analisar os textos multimodais, percebendo quais conhecimentos ele ativa para interpretar os textos escolhidos, apontamos abaixo algumas orientações dessa atividade. É importante pontuar que nossa proposta se adequa melhor ao nível médio de ensino (Ensino Médio), numa faixa etária que parta preferencialmente dos dezesseis anos de idade, dissemos também adolescentes e jovens adultos porque no Ensino Médio regular a faixa etária abrange dos 15 aos 18 anos, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) podemos encontrar alunos de idades variadas.

O contexto em que se insere essa atividade também pode variar: podemos aplicar quando estamos numa discussão maior, que envolva questões sociais e trabalhos interdisciplinares, por exemplo; podemos usar como fechamento de uma unidade, como um tópico gramatical ou textual, por exemplo, sendo a disciplina de Língua Portuguesa muito produtiva quanto a esses tipos de *corpora* exemplificado. Quanto a atualidade das discussões, que trazem certa relevância social e, se feitas leituras significativas, enriquecimento das habilidades leitoras, é crucial que os textos refiram-se a contextos sociais que situem os educandos ou no momento social em que estão vivendo, ou em pontos chave a que alguma pesquisa se refira, quando um trabalho maior como projetos, por exemplo. Assim, o próprio docente pode trazer um *post* que contenha algo a ser trabalhado (como vimos com o uso do diminutivo), ou como um desafio, dar coordenadas para que os discentes pesquisem e tragam algum assunto/conteúdo trabalhado. O tempo estimado varia de acordo com a turma, logicamente, mas acreditamos que para o bom andamento e dinâmica das aulas, seja interessante inserir esse exercício em pontos estratégicos: se houver a disponibilidade de um laboratório de informática, utilizar uma aula para a pesquisa, por exemplo, em não havendo, deixar como tarefa de casa ao final de uma aula, assim os alunos podem compartilhar em suas redes sociais com seus colegas, e marcar para reunir as pesquisas trazidas pela turma. Dessa forma, estaremos

contornando as possíveis justificativas e impedimentos enfrentados no cotidiano escolar.

É importante que tenhamos orientações mais gerais ou mais específicas, dependendo do resultados pedagógicos que almejamos. Para discussões gerais, seja em projetos interdisciplinares ou em questões prioritariamente sociais, propomos:

Procurar *posts* no Facebook, escolher e explicar: Quais você compreende lembrando de suas experiências pessoais? Quais você compreende lembrando de acontecimentos sociais atuais? E ainda: quais podem ser mais ou menos recorrentes na *timeline* de seus colegas?

Cada aluno apresenta um post em sala e discute com colegas o que entendeu ou não, aumentando sua compreensão coletivamente¹⁴.

Para um desafio mais guiado, sugerimos temas ou tópicos estudados para que os alunos pesquisem post, e não demonstrem apenas sua afinidade ou não com determinado discurso, o que certamente ocorre nos temas livres. Assim, é possível compreender que um tópico gramatical sobre sufixo, aumentativo/diminutivo, por exemplo resulte em reflexões como na constante do primeiro quadrinho ("macho que é macho não fala no diminutivo"). Cabe ao professor a mediação das análises, porque o material linguístico por si não expressa preconceito nem luta contra eles: é pela leitura criticamente guiada que fazemos com que os alunos enxerguem a visão do outro num exercício mesmo de educação e alteridade, explicitando as polemicas causadas por determinadas posturas, aprendendo a identificá-las, tornando-os cidadãos socialmente mais conscientes. O humor inicial transforma gradativamente em reflexão crítica.

Para trilhar novos caminhos no trabalho com leitura, temos alguns desafios: devemos pensar em formas de integrar diferentes tipos de leitores, pois como vimos no capítulo sobre letramento digital, os nossos comportamentos influenciam nossos hábitos de leitura (cada um com seu ritmo e suas características); desenvolver múltiplas competências, que podem envolver textos multimodais e suas

¹⁴ cf. GEE, 2013

interpretações (elementos linguísticos, visuais, sonoros, — até o tato pode ser gerador de sentido¹⁵); e a pertinência sempre presente de integração do social e do tecnológico. É importante lembrarmos que os professores também devem sempre estar a par dessas competências tecnológicas¹⁶.

Para tanto, podemos lançar mão de algumas Estratégias:

- mobilizar;
- propor desafios que estimulem a interação e cooperação;
- ler, pesquisar informações, avaliar, discutir, etc.

Atividades nas rede sociais:

Compartilhar

- Leitura de um dado livro e compartilhamento em redes sociais, como o Facebook;
- Critério de avaliação/acompanhamento: discussão dos alunos nos comentários do post;
- Compreensão do texto e discussões relevantes (livre ou motivada por um desafio)

Comentar

- Lançamos uma questão e mediamos os comentários
- Podemos contar pontos extras pela participação, ou apenas para quem cumprir determinada exigência

¹⁵ cf. BEZEMER; KRESS, 2014.

¹⁶ cf. a ideia de “teacher technology expertise” (Cooper *et al*, 2013)

Para refletir...

Defendemos, então, que as atividades devem ser múltiplas, com variados temas, abordagens e fundamentalmente significativas, significado esse que só tem sentido quando da interação com os outros¹⁷:

as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizados quanto informais. (Soares, 2012, p. 979)

Vemos muitas críticas, algumas delas realmente fundadas nos comportamentos dos jovens, porque sem instrução, sem uma construção de letramento, as pessoas não têm censo crítico a ponto de se tornarem leitores *letrados* no sentido pleno, e assim testemunhamos mal uso das tecnologias a nossa disposição, e elas são apenas suportes, então “[...] chamar atenção para o potencial construtivo das tecnologias é mais produtivo do que demonizar seus malefícios que advêm das ruínas dissimuladas do capitalismo [...]” (Santaella, 2013, p. 22).

Insistimos, então, que o conhecimento de mundo é construído por tudo que vivemos em sociedade e por todos dos textos com os quais interagimos. Sendo assim, as características das mídias suas tecnologias propiciam agilidade e ferramentas para que possamos entrar em contato com uma rede textual cada vez maior. É essa imensidade que pode expandir os níveis de letramento dos educandos, caso estes sejam bem guiados e orientados, e que suas habilidades nesses dispositivos não sejam pressupostas, pensadas *a priori*, e sim explicitadas nas instruções, para que não haja apenas um uso instrumental ou mecânico delas, mas sim um uso aplicado ao trabalho de leitura, desenvolvendo novas habilidades e adiante, sejam consolidadas competências leitoras mais complexas face à realidade social que hoje se apresenta.

¹⁷ “‘digital literacy’ is founded upon a network of practices with sociohistorical antecedents and how it only has meaning if it has relation to others’ understandings and activities” (Gillen & Barton, 2010, p. 6)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, com o percurso traçado, a saber: no primeiro capítulo, o que entendemos por alfabetização e letramento; no segundo, os itens necessários ao processamento da leitura textual numa visão mais tradicional; no terceiro, as concepções do letramento digital, questões técnicas das mídias digitais, e suas contribuições para a compreensão desse novo leitor; no relato de experiência exemplificamos as possibilidades abertas com exercícios trabalhados em aula de língua portuguesa em ambiente escolar, respaldados pelas pesquisas feitas, no trabalho docente e nas discussões teóricas recentes, montando, posteriormente, um panorama dos desafios com esse tipo de trabalho.

Conscientes do momento histórico em que vivemos, no qual predominam os usos das tecnologias, afirmamos ser possível uma ampliação de atividades, desde que: a valorização que fazemos dessas tecnologias não seja exarcebada; os usos permitidos pelas novas mídias sejam feitos em um contexto de trabalho mais amplo contextualmente situados e a fim de expandir o letramento inicial; a agilidade com que podemos realizar diferentes tarefas seja aproveitada a nosso favor, em vez de nos tornarmos escravos dos dispositivos;

Sobre o desprestígio que o não uso da tecnologia acarreta para os docentes ou instituições escolares, relacionado uma ideia segundo a qual somos mais produtivos quanto mais usos fazemos de recursos tecnológicos, concordamos que

Continua existindo uma profunda brecha entre a obsessiva presença da revolução eletrônica nos discursos e realidade das práticas de leitura, que continuam estando, em grande medida, apegadas aos objetos impressos e que não exploram senão parcialmente as possibilidades oferecidas pelo digital. (Chartier, 2010, p. 63)

Ou seja: se usarmos como pretexto ou apenas para mostrar que estamos empregando esses recursos, transparece mesmo a ideia de que não aproveitamos devidamente tudo que temos à disposição.

No entanto, lembramos que é muito provável que nos tornemos ainda menos pensantes, críticos e engajados (do ponto de vista do letramento avançados que almejamos que nossos alunos e nós mesmos cheguemos) quando temos todos

esses aparatos eletrônicos e nos apoiamos preguiçosamente em suas facilidades. Gee sintetiza claramente o que acreditamos:

Eu quero alertar que as ferramentas digitais não são a salvação. Elas podem tornar as coisas piores tão facilmente quanto elas podem tornar as coisas melhores. Elas são ótimas ferramentas com as quais se tornar mais ignorantes assim como elas são ótimas ferramentas com as quais se tornar mais inteligentes. Tudo depende de como elas são usadas (Gee, 2013, p. 179) [trad. nossa]¹⁸

Por isso a insistência em não apenas incluir as tecnologias, mas repensar seus usos, reorganizar suas utilidades de forma com que sejam instigados potenciais cognitivos de seus usuários (mais grave: nossos alunos). Caso contrário, caímos (como a maioria tem, recentemente) nos discursos de órgãos, entidades, empresas, governantes ou qualquer um que deseja manipular e tirar proveito da falta de letramento crítico de nossa população (a esse respeito, apreciamos as reivindicações de Yandell (2013) e Gee (2013)).

Sob um ponto de vista educacional, para que seja devidamente implementada uma educação aliada às mídias digitais ou recursos tecnológicos como especificamente mostrado em nosso trabalho, encontramos diversos entraves quando devido à multiplicidade de naturezas das instituições escolares: sejam nas redes públicas por sofrerem com a falta de infraestrutura adequada para a plena implementação de recursos tecnológicos para todos (alunos e professores); seja nas escolas particulares, porque embora possam ter esses recursos já implementados, esbarram em metodologias de ensino franqueadas e engessantes. As condições materiais são determinantes para o trabalho cotidiano de fato, mas são ainda mais as posturas e discursos no tocante a esse assunto. Ressaltamos justamente caminhos que utilizam recursos materiais presentes e participativos da realidade dos jovens, propondo a utilização das próprias redes sociais, mas torando mais significativas as interações com os textos nela compartilhados. Ou seja: ao organizarmos atividades que exijam mais tarefas e mobilizem mais conhecimentos coletivos, incentivamos a ressignificação de conteúdos cotidianos em letramentos mais complexos e reflexões socialmente mais engajadas.

¹⁸ "I want to warn that digital tools are no salvation. They can make things worse just as easily as they can make things better. They are great tools with which to become dumber just as they are great tools with which to become smarter. It all depends on how they are used" (Gee, 2013, p. 179)

As condições sociais são outros indícios importantes para levarmos em consideração, pelo fator econômico desempenhar alto impacto nessa implementação e uso das tecnologias, principalmente em ambiente escolar. As classes sociais, por exemplo, tem acesso às tecnologias e usam de forma diferente seus dispositivos e recursos: embora vejamos, mesmo em periferias paulistanas, cidadãos andando com seus smartphones nas mãos. Ora, se eles vivem digitando e lendo mensagens, enviando áudios e os escutando, por exemplo, por que não podem empregar essa tecnologia para se tornarem leitores mais competentes?

Decorre daí o problema sobre o qual refletimos: embora a sociedade (governos, órgãos gestores, instituições educacionais, diretores, coordenadores) incentivem o uso das novas tecnologias, a imensa maioria dos professores não tem condições para desenvolver um trabalho pleno: às vezes as barreiras são fundamentos teóricos ou metodologias adequadas para trabalhar com as mídias digitais em sala de aula, outras são as próprias condições materiais, acesso, infraestrutura, cooperação de outras instâncias, entre outras circunstâncias. Dessa forma, a nossa hipótese foi a de que, embora haja uma grande oferta de recursos midiáticos, para parte dos trabalhadores de educação pode faltar certa familiaridade com o embasamento teórico-metodológico específico do letramento digital, tornando-se um limitador no desenvolvimento de um trabalho adequado com esses recursos na aula de língua materna. Contornando as barreiras materiais, mostramos caminhos simples mas eficientes para esse trabalho: em vez de plataformas específicas, como vemos correntemente nas redes particulares, por exemplo, as quais exigem investimento e manutenção, utilizamos as redes sociais (nosso exemplo específico foi o *Facebook*, mas é possível fazer uso de outras redes, como o *Tumblr* e *twitter*, por exemplo) que estão no cotidiano dos estudantes e não exigem implementação por parte da unidade de ensino, porque estão nos *smartphones* dos próprios corpo discente e docente. Sobre os textos multimodais, a variedade é imensa, conforme mostramos quando apontamos os ebooks, por exemplo: temos livros digitais interativos, temos *apps* à disposição, sendo muitos deles gratuitos, apenas não pudemos mostrar num material impresso como é a apresentação desta tese. Para essa finalidade apresentamos os quadrinhos e tirinhas.

Finalmente, após essas etapas, tivemos exemplos trabalhados e confrontos teóricos suficientes para propormos alguns caminhos metodológicos e esboçarmos

as concepções linguísticas e educacionais mais adequadas ao trabalho com leitura em mídias digitais na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). *Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2011.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Language online: investigating digital texts and practices*. London: Routledge, 2013.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Touch: a resource for making meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 37, No. 2, 2014. (pp. 77-85)
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da comunicação*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CHARTIER, Roger. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COOPER, Natalie; et al. Developing multiliteracies in a technology-mediated environment, *Educational Media International*, Vol. 50, No. 2, 2013.(pp.93-107)
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: UnB, 2008.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo : Cortez, 2017a.
- FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2014. [Kindle Edition]
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização: Volume 6 (Coleção Questões da Nossa Época)*. São Paulo: Cortez, 2017b. [Kindle Edition]

- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2008. [Kindle Edition]
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. Quanto ou como se lê? Refazer as perguntas. In: *Revista Observatório Itaú Cultural* nº 17. Livro e leitura: das políticas públicas ao mercado editorial. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. [Kindle Edition]
- GEE, James Paul. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. (MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning). Massachusetts: The MIT Press, 2010. [Kindle Edition]
- GEE, James Paul. *The anti-education era: creating smarter students through digital learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. [Kindle Edition]
- GILLEN, Julia; BARTON, David (Orgs). *Digital literacies: research briefing for the TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme - Technology Enhanced Learning)*. London: London Knowledge Lab, Institute of Education, 2010. Disponível em: <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>. Acesso em: 4 de março de 2016.
- HILGERT, José Gaston. Entendendo os mal-entendidos em diálogos. In: PRETI, Dino. (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005.
- JENKINS, Henry et al. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century* (MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning). Massachusetts: The MIT Press, 2009. [Kindle Edition]
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2015.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Learner differences in theory and practice. *Open Review of Educational Research*, v. 3 n.1, 2016. (pp. 85-132)
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010a.

KRESS, Gunther. The profound shift of digital literacies. In: GILLEN, Julia; BARTON, David (Orgs). *Digital literacies: research briefing for the TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme - Technology Enhanced Learning)*. London: London Knowledge Lab, Institute of Education, 2010b. Disponível em: <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>. Acesso em: 4 de março de 2016.

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MENDES, Eva Cristina; BRUNONI, Decio. *Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015. [Kindle Edition]

POSSENTI, Sírio. Questão de gênero. *Ciência Hoje*, São Paulo, 29 jun. 2012.

RAMOS, Paulo Eduardo. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2011.

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

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no Ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. 3.ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. [Kindle Edition]

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto*. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun A. Macro contexts. In: LOTTGEN, U. Dagmar Scheu; SÁNCHEZ, José Saura (Eds). *Discourse and International Relations*. Bern: Lang, 2007.(pp. 3-26)

VAN DIJK, Teun A; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

YANDELL, John. Class and education: What is to be done?. In: *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 11, No. 1, 03.2013, p. 6-26.