



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA LINGUAGEM**

IDJANE MENDES DE FREITAS MACÊDO

A LEITURA DE MEMES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Recife 2018



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA LINGUAGEM**

IDJANE MENDES DE FEITAS MACÊDO

A LEITURA DE MEMES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, na linha de Pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Roberta Varginha Ramos Caiado.

Recife 2018



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA LINGUAGEM**

IDJANE MENDES DE FEITAS MACÊDO

A LEITURA DE MEMES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da
Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Linguagem**

Recife, 08/03/2018

BANCA EXAMINADORA:

**Profª Drª Roberta Varginha Ramos Caiado
UNICAP - Orientadora**

**Profª Drª Isabela Barbosa do Rego Barros
UNICAP - Examinadora interna**

**Profª Drª Ângela Leal
UFRPE - Examinadora externa**

FICHA CATALOGRÁFICA

M1411 Macedo, Idjane Mendes de Freitas
A leitura de memes em tecnologias digitais / Idjane
Mendes de Freitas Macedo, 2018.
119 f. : il.

Orientador: Roberta Varginha Ramos Caiado
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em
Ciências da Linguagem, 2018.

1. Leitura - Metodologia. 2. Memes. 3. Gêneros literários. I. Título.

CDU 801

Ficha catalográfica elaborada por Catarina Maria Drahomiro Duarte - CRB 4/
463

AGRADECIMENTOS

Os que me conhecem sabem o que representa a conclusão desse curso: a realização de um dos meus projetos de vida, idealizado há um bom tempo e que só foi possível de se efetivar no tempo de Deus, que sabe de todas as coisas. A Ele agradeço, em primeiro lugar.

À minha família, em especial aos meus pais, Inácio e Nilda, e às minhas irmãs, Isabella e Nara, que sempre acreditaram no meu potencial. Ao meu esposo, sempre ao meu lado, companheiro que, nos momentos em que eu dizia que não iria conseguir, retrucava com uma pergunta: “Por que não? Vai sim!”. Sem seu apoio constante, Macelo, eu não teria conseguido; você me encoraja. Aos meus filhos, Pedro Henrique e Luiz Eduardo, vocês são a melhor parte de mim.

À minha querida orientadora, Roberta Caiado, que, a cada capítulo, dizia: “Avante! Falta pouco!” Sua agilidade no retorno às minhas mensagens e objetividade nas orientações foram imprescindíveis para que conseguisse, com meus próprios pés, percorrer o caminho trilhado. Quiçá, um dia, vire estrela e faça parte da sua constelação.

À professora Suzana Cortez, pelas sugestões na banca de qualificação. Às professoras, Isabela Barros e Ângela Leal, pelas importantes contribuições na banca prévia desta Dissertação.

Ao colégio Anchieta e à Prefeitura do Recife, instituições das quais faço parte, por acreditarem no meu trabalho e proporcionarem as melhores condições a fim de que eu realizasse a minha pesquisa.

À amiga Cecília Dantas, que não foi apenas colega de turma, mas amiga confiante e, muitas vezes, revisava minhas produções, sugeria caminhos; tornou-se minha coorientadora, extraoficialmente. Estudamos muito e, também, demos muitas risadas.

Aos meus companheiros dessa jornada, dos momentos em que discutíamos sobre os temas das aulas, às pausas para um café.

E, por último, e não menos importantes, aos meus alunos, minha inspiração maior, obrigada pela disponibilidade frente à realização das atividades, muitas vezes extrapolando o horário das nossas aulas, e pelo zelo para que tudo desse certo; vocês garantiram o sucesso da minha pesquisa e me inspiram a querer ser uma professora melhor, todos os dias.



DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, minha força-motriz para a mudança.

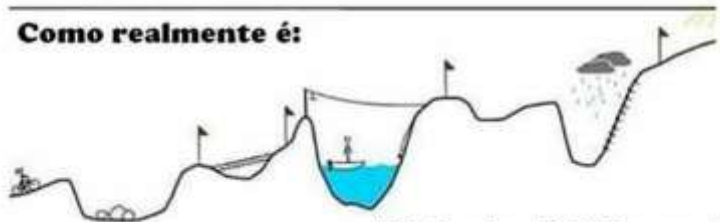
EPÍGRAFE:

Sobre a Pós-Graduação...

Como eu achei que seria:



Como realmente é:



#PósGraduaçãoDaDepressão

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1514773361944825&set=a.224826144272893.57398.100002365265438&type=3&theater>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	04
2. Leitura.....	18
2.1 Leitura de texto impresso.....	18
2.1.1 Estratégias e efeitos de leitura no impresso.....	21
2.2 Leitura online.....	25
2.2.1 Estratégias e efeitos de leitura online.....	30
2.2.2 Letramento e Multimodalidade.....	37
2.2.3 Hipertexto.....	43
3. Gêneros textuais/discursivos.....	48
3.1 Concepção sobre gênero.....	48
3.1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional.....	49
3.1.2 Inglês para Fins Específicos.....	51
3.1.3 Os estudos retóricos de gêneros.....	52
3.1.4 O Interacionismo Sociodiscursivo.....	54
3.1.5 A síntese brasileira.....	56
3.1.6 Análise Crítica de Gênero.....	57
3.2 Gêneros emergentes em ambientes digitais.....	59
3.2.1 O Gênero Meme.....	61
3.2.1.1 Meme: reelaboração do gênero charge.....	65
4. Aspectos metodológicos.....	68
4.1 Tipos de pesquisa.....	68
4.2 Local e participantes da pesquisa.....	69
4.3 Materiais de análise.....	70
4.4 Estratégia de ação.....	72
5. Análise dos dados.....	74
5.1 SD versão impressa.....	74
5.2 SD versão online	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
Referências.....	106
Anexo A – Versão impressa.....	109
Anexo B – Versão <i>online</i>	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LSF - Linguística Sistêmico Funcional

LERN - *Literacy and Education Research Network*

ESP - Inglês para Fins Específicos

CARS - *Creating a Research Space*

ERG - Estudos Retóricos de Gêneros

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

TDIC - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

TD – Tecnologias Digitais

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

SD – Sequência Didática

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1- Página de Facebook.....	27
Figura 2 – Página de Livro.....	29
Figura 3: Imagem de <i>Emoticons</i>	40
Figura 4: Imagem de Previsão do Tempo.....	41
Figura 5: Exemplo de hipertexto.....	44
Figura 6: Hipertexto com outras informações.....	46
Figura 7: Memes – O <i>boy do bote</i>	64
Figura 8: Página oficial - Chapolin Sincero.....	71

Tabela 1 – Estratégias de leitura.....	24
Tabela 2 – Estratégias de leitura <i>online</i>	33
Tabela 3 – Síntese das estratégias de leitura no impresso e online.....	35
Tabela 4 - Perspectivas teóricas, segundo L. A. Marcuschi.....	56
Tabela 5 - Taxonomia dos Memes em <i>weblogs</i>	63
Tabela 6 – Estratégias e efeitos da leitura no impresso	88
Tabela 7 – Estratégias e efeitos da leitura <i>online</i>	101

RESUMO

As tecnologias digitais ampliaram o conceito de leitura, no tocante às estratégias e efeitos produzidos pela leitura *online* e fizeram emergir novos gêneros textuais. O presente trabalho buscou analisar as estratégias de leitura e seus efeitos para a compreensão do gênero Meme, em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e no impresso. Interessa-nos investigar as estratégias de leitura utilizadas por estudantes do 1º ano do ensino médio e os efeitos delas quando leem o gênero Meme, isso porque algumas instituições de ensino insistem em trabalhar gêneros do meio digital fora do seu contexto real. Como aporte teórico, recorreremos à teoria dos gêneros, na perspectiva de Bakhtin e Marcuschi; aos aspectos relacionados ao Letramento Digital - propostos por Ribeiro; aos aspectos multimodais do gênero na perspectiva de Dionísio, Vasconcelos, Fonte e Caiado e às estratégias de leitura propostas por Solé e Coscarelli. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com aplicação de duas sequências didáticas (SD). Elaboramos e aplicamos uma SD para o trabalho com a leitura *online*, em dispositivo digital - *smartphone* - e uma SD para a leitura no impresso, objetivando analisar as estratégias de leitura de Memes utilizadas pelos discentes e, conseqüentemente, os efeitos produzidos por elas. Registramos, em um diário de observação, as estratégias utilizadas pelos estudantes para ler Memes. Posteriormente, realizamos uma entrevista semiestruturada com os sujeitos, objetivando analisar a leitura compreensiva do gênero Meme. Entendemos que a leitura em ambiente digital levanta muitos questionamentos em relação à língua, aos gêneros emergentes e às estratégias de leitura relacionadas a eles, bem como a articulação entre linguagem, ação social e tecnologia digital. Logo, analisar como se dá a leitura compreensiva do gênero Meme em Tecnologias Digitais é uma forma de compreender a influência que o ambiente digital exerce sobre os estudantes na leitura de gêneros emergentes. Concluímos que ler, no ambiente digital, requer novas estratégias de leitura, que se somam às estratégias de leitura no impresso e que exigem a prática de novas habilidades de leitura de diferentes gêneros, em diferentes dispositivos.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura; Estratégias de Leitura. Efeitos de Leitura; Tecnologia Digital; Gênero Meme.

ABSTRACT

Digital technologies have broadened the concept of reading in relation to the strategies and effects produced by online reading and have given rise to new textual genres. The present work sought to analyze reading strategies and their effects for the understanding of the genre Meme, in Digital Information and Communication Technology (TDIC) and in print. We are interested in investigating the reading strategies used by students in the first year of high school and their effects when they read the genre Meme, because some institutions insist on working genres of the digital environment outside their real context. As a theoretical contribution, we turn to the theory of genders, from the perspective of Bakhtin and Marcuschi; aspects related to Digital Literacy - proposed by Ribeiro; to the multimodal aspects of the genre in the perspective of Dionísio, Vasconcelos, Fonte and Caiado and the reading strategies proposed by Solé and Coscarelli. The research was qualitative, with application of two didactic sequences (SD). We elaborated and applied an SD for the work with the online reading, in a digital device - smartphone - and an SD for the reading in the printed, with the purpose of analyzing the strategies of reading Memes used by the students and, consequently, the effects produced by them. We recorded, in an observation diary, the strategies students used to read Memes. Subsequently, we conducted a semi-structured interview with the subjects, aiming to analyze the comprehensive reading of the genre Meme. We understand that reading in a digital environment raises many questions regarding the language, emerging genres and reading strategies related to them, as well as the articulation between language, social action and digital technology. Therefore, analyzing the comprehension of the Meme genre in Digital Technologies is a way of understanding the influence that the digital environment has on students in reading emerging genres. We conclude that reading, in the digital environment, requires new reading strategies, which add to the reading strategies in the print and which require the practice of new reading skills of different genres, in different devices.

KEY WORDS: Reading; Reading Strategies. Reading Effects; Digital Technology; Genre Meme.

1 INTRODUÇÃO

Afirmar que o ensino de língua deve ter por base o texto não é algo que cause espanto atualmente. No entanto, um grande percurso foi realizado a fim de que se compreenda o texto como lugar de interação.

A virada pragmática, no final da década de 1970, trouxe um olhar para a língua como forma de comunicação social, interconectada com outras atividades. As ciências da linguagem avançam e a Linguística Textual se esforça para considerar o texto não mais como produto acabado, que deve ser analisado sintática ou semanticamente, mas como elemento constitutivo de uma atividade complexa, interconectada com outras atividades do ser humano. Com isso, o texto passa a ser processado a partir de estratégias cognitivas, sociointeracionais e contextualizadoras. Ou seja, texto é lugar de interação e ler e compreender deixam de ser consideradas atividades individuais e passam a ser vistas como trabalho social.

Com isso, a Linguística Textual amplia a noção de contexto, que agora constrói-se, em grande parte, na própria interação. Conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa sofre mudanças: o texto e o contexto passam a ser objeto de ensino, “indo para uma visão que desloca o interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si” (MARCUSCHI, 2008, p. 232).

Apesar de já encontrarmos o trabalho com os gêneros textuais na escola, ainda hoje, percebe-se a leitura, no ensino fundamental, resumida, em sua grande maioria, à leitura em voz alta do texto, com resolução de exercícios elaborados pelo professor. E, por muitas vezes, essa prática perdura no ensino médio. Como afirma Solé (1998, p. 35), são mais uma avaliação do que uma atividade de compreensão leitora; “não se ensina a compreender”. Para além dessa realidade, observa-se, também, que o gênero textual, muitas vezes, é retirado de seu ambiente real, para ser didatizado e ensinado na escola, transpondo o gênero digital para o papel; o que é preocupante no sentido das modificações que essa didatização provoca na efetiva prática social desses gêneros, principalmente, dos gêneros de ambientes digitais, como propõe Bezerra, V. (2017).

A pesquisa aqui apresentada versa sobre o trabalho com o gênero Meme, com execução e aplicação de sequências didáticas com foco no eixo da leitura. O gênero Meme se propõe a expor situações com temática social, política e econômica, de forma cômica, com o uso de recursos multimodais em ambiente digital. A escolha por esse gênero de texto deu-se por considerar que ele pode ser usado de forma a motivar discussões linguísticas e discursivas sobre a contemporaneidade e por ser um gênero emergente que apresenta, em sua materialidade, textos que se integram muito bem às mídias digitais.

Para tanto, a leitura será considerada como atividade de produção de sentidos, levando em conta experiências e conhecimentos do leitor, exigindo bem mais que a apropriação do código linguístico. Visto dessa forma, o leitor é um construtor de sentido e esse último é construído, não “está lá”; a compreensão pode ser construída pelo autor/leitor, por elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural e circunstâncias de produção, pela escrita e pela leitura, considerando seu contexto de produção e seu contexto de uso (KOCH e ELIAS, 2011). Assim, como afirmam Koch e Elias (2011):

A leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor. É preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor. (KOCH e ELIAS, 2011, p. 37).

Diante da necessidade de serem investigadas estratégias que contemplem as diferentes formas de ler com o uso de novas mídias, a pesquisa, aqui proposta, torna-se pertinente. Acreditamos que a leitura do gênero digital deve ser realizada no ambiente digital, pois os alunos assim o fazem em suas práticas cotidianas. Quando trabalhamos, na escola, com *blogs*, *e-mails*, *Memes*, postagens no *instagram* devemos utilizar, então, tecnologias digitais. Não seria apenas uma mudança de recursos, mas uma mudança para o “*homo digitalis*”, termo proposto por Tapscott (2006), a fim de denominar a geração digital, capaz não apenas de ler e compreender a informação, mas de “filtrar” a informação que realmente interessa.

Em um passado, não muito distante, vivíamos a era da Produção do Conhecimento, momento em que cabia ao professor ser um facilitador da aprendizagem, compilando e gerindo o conhecimento. Atualmente, podemos afirmar

que vivemos a Era da Navegação para o Conhecimento e o professor assume uma nova atitude:

Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica. (MORAN, 2000, p. 142).

Com essa mudança de papel, não se pretende questionar ou excluir o professor, mas trata-se de redirecionar seu papel, diante dos tantos recursos digitais disponíveis. Saímos da era da *web 1.0*, que dava informação unidirecional (de um para muitos), como na “cultura de massa”, e adentramos na era da *web 2.0*, que produz conteúdos em postagens e publicações, e da *web 3.0*, considerada a internet inteligente, que oferece mercadorias em tempo real, de acordo com o interesse do usuário; e essas inovações podem, e devem, estar na escola, em favor da formação de cidadãos críticos e bem preparados para agir socialmente em diferentes situações.

Na presente pesquisa, nos debruçamos sobre as seguintes questões: Quais são as estratégias de leitura utilizadas por alunos do 1º ano do ensino médio quando leem Memes impressos e quando leem Memes em *smartphones* (TD)? Que efeitos para a compreensão dos Memes essas estratégias provocam?

Para tal, definimos como objetivos:

GERAL:

- Analisar as estratégias de leitura e seus efeitos para a compreensão do gênero Meme, em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e no impresso, em alunos do 1º ano do Ensino Médio.

ESPECÍFICOS:

- Descrever as estratégias de leitura utilizadas por alunos, do 1º ano do ensino médio, quando leem Memes no *smartphone* e na folha de papel.

- Investigar, em alunos do 1º ano do ensino médio, os efeitos que a leitura de Memes, em TD e no impresso, provocam para a compreensão leitora do gênero.

Partimos da hipótese de que o uso de dispositivos digitais na educação pode contribuir significativamente na formação de um aprendiz autônomo e criativo, capaz de ler e compreender textos com diversos recursos multimodais, tendo em vista que as TD estão presentes em nosso cotidiano e que possibilitam a interação dos indivíduos, estendendo a esses a capacidade de também serem autores do conhecimento. No entanto, percebe-se que as TD não são exploradas potencialmente em sala de aula, como motivadoras da leitura e para o estudo prático de gêneros textuais.

A pesquisa consiste em propor sequências didáticas objetivando a leitura de Memes no papel e *online*. Para a leitura *online*, optamos pela utilização do dispositivo móvel *smartphone* devido ao seu alcance entre os alunos (todos os sujeitos da pesquisa possuíam um *smartphone*), às facilidades de sua utilização, e, também, pelo fato de possibilitar uma aprendizagem pessoal, incluir ferramentas para registro de dados e interação com o ambiente, bem como a disponibilidade de comunicação e o cotejamento da informação e da interpretação de resultados a partir de diversas fontes. Uma outra vantagem é a exploração da informação em contexto real, além da portabilidade e mobilidade propiciadas pelo *smartphone*.

Essa dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro discute o conceito de Leitura, enfocando a Leitura no impresso e a Leitura *online*, bem como as estratégias para a leitura nas duas modalidades, além de tratar sobre a Multimodalidade e o Hipertexto, elementos bastante presentes na leitura, principalmente, *online*. Como aporte teórico, foram utilizadas as contribuições de Solé (1998) e Coscarelli (2017; 2016) relacionadas às estratégias de leitura, bem como os aspectos relacionados ao Letramento Digital propostos por Ribeiro (2016; 2012; 2011; 2008), além das considerações com relação aos aspectos multimodais do gênero na perspectiva de Caiado e Fonte (2015), Dionísio e Vasconcelos (2013).

O segundo capítulo traz uma discussão sobre o Gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa, traçando um panorama das principais correntes de estudo de gêneros, tendo por base as contribuições de Marcuschi (2008), Meurer (2005) e Motha-Roth (2013; 2008), Bawarshi e Reiff (2013) e Bezerra (2017). Por

fim, será mencionada a importância de abordar o ensino de gêneros, a partir de sequências didáticas, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), na tentativa de apontar para o ensino na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, através do qual a pesquisa busca sua fundamentação.

O terceiro capítulo trata do trajeto metodológico percorrido para se chegar às conclusões apresentadas na análise e traz uma discussão sobre a relevância do tipo de pesquisa realizada, de cunho qualitativo, bem como apresenta o material utilizado para a análise, os procedimentos e as categorias de análise que nortearam o presente trabalho.

O quarto e último capítulo teve como finalidades: expor as interpretações realizadas acerca das atividades propostas nas SD e as observações das estratégias utilizadas e efeitos produzidos ao se ler Memes no impresso e no digital.

2 Leitura



O presente capítulo terá como objetivo tornar clara a concepção de leitura que norteia a pesquisa, bem como apresentar as estratégias de leitura que correspondem à leitura no impresso e à leitura *online*; abordará, também, aspectos inerentes à leitura *online*, como a multimodalidade e o hipertexto, apresentando suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 Leitura no texto impresso

Um assunto que não se esgota no contexto acadêmico, na área de linguagens, é a leitura. Segundo os resultados do PISA¹ (*Programme for International Student Assessment*) 2015, 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 de leitura, que é considerado o básico nessa área. As principais dificuldades estão relacionadas a integrar e interpretar informações. No entanto, o desempenho dos brasileiros foi bom em gêneros textuais que enfocam escritos do dia a dia e gêneros relacionados ao contexto digital, como *e-mails* e mensagens instantâneas. Isso comprova que o trabalho com a leitura na escola deve ser intensificado e que mais gêneros devem ser inseridos no cotidiano escolar, tendo em vista que a sua familiarização e o uso facilitam a compreensão.

Tratar de leitura requer deixar clara a concepção que se tem sobre ela e, principalmente, a concepção de língua, texto e sujeito que subjazem ao conceito de leitura. Koch e Elias (2011) afirmam que a concepção de língua, texto e sujeito revelam uma concepção de leitura.

¹ Disponível em: <<http://novaescola.org.br/brasil/estaciona/em/ciências/e/leitura/e/cai/em/matemática>>

Ao considerar a língua como representação do pensamento, Koch e Elias (2011) afirmam que o sujeito, nessa perspectiva, é visto como psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações, sem sofrer com interferências externas. Nessa concepção, o texto é produto do pensamento e a leitura não passa de uma atividade de captação de ideias do autor. Daí surge a clássica pergunta: “O que o autor quis dizer?” Nesse sentido, vemos que tal concepção de língua reduz a compreensão apenas às intenções do autor, desconsiderando a relação autor-texto-leitor.

Ainda Koch e Elias (2011) apresentam a concepção de língua em que o foco está no texto e a língua é vista como um sistema estruturado de códigos. Com isso, o texto é produto da codificação e a leitura é uma atividade que exige o foco no texto, em sua linearidade. Nesse caso, o estudo do texto limita-se ao reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto e as atividades de compreensão requerem apenas o reconhecimento e a reprodução. O papel do sujeito limita-se a decodificar o código, agindo como um sujeito que apenas utiliza o sistema, sem contribuir com sua mudança.

A última concepção, apresentada pelas autoras, aponta para a língua como lugar de interação e constituição dos interlocutores. Nela, os sujeitos são atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto. Conseqüentemente, a leitura é vista como espaço de interação entre autor, texto e leitor e a leitura compreensiva se dá na relação entre produção de sentido, mobilização de saberes, experiências e conhecimentos do leitor. Com isso, exige bem mais que a decodificação do código linguístico e faz da leitura uma atividade interativa altamente complexa. Tal concepção mostra-se bastante atual e pertinente à proposta de trabalho da presente pesquisa, tendo em vista que, como afirmam as autoras: “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 11). E pensar a leitura como espaço para a interação é considerar que ela tem uma representação bem mais ampla do que uma atividade de decodificação ou apenas de captação das ideias do autor. Ler requer muito mais: implica a participação do leitor a fim de construir/reconstruir sentidos, levando em conta as experiências e os conhecimentos do leitor sobre a língua, sobre o autor e seu contexto de produção.

Nessa perspectiva, elementos antes ignorados passam a ser considerados importantes para a construção da leitura: relacionados ao leitor/autor, estão os

elementos linguísticos, os esquemas cognitivos, a bagagem cultural e as circunstâncias de produção; relacionados ao texto, estão os fatores linguísticos, como as estruturas sintáticas, léxico e pontuação e os aspectos materiais, como tamanho da letra, cor, tipo de fonte, entre outros recursos multimodais.

Kleiman (2004) reforça a importância dos avanços da Linguística Textual nos estudos sobre leitura, texto e fatores da textualidade. Ler não significa mais um processamento linear elementar, mas é uma prática social que envolve interações. Como afirma a autora:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p.14)

Sob essa perspectiva, o leitor, enquanto construtor de sentido, faz uso de estratégias que extrapolam as orientações de compreensão de texto expostas em muitos livros didáticos. Não foi por acaso que os alunos se destacaram um pouco mais na avaliação do PISA em textos que pertencem ao seu cotidiano; o leitor se sente com muito mais autonomia, sente-se um sujeito ativo, que processa seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, ao se deparar com textos mais familiares. Com isso, a leitura torna-se um objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Ler é muito mais que extrair informações de um texto; depende da sua finalidade: ler para divertir-se, procurar uma informação, seguir uma instrução, etc. Tudo depende do objetivo da leitura e isso deve ser levado em conta no ensino.

A leitura está presente em todos os momentos de nossas vidas e, na escola, é importante para todas as disciplinas. Kleiman (2016, p. 13) afirma: “todo professor, **independente da disciplina que leciona**, é também um professor de leitura” (*grifo nosso*). No entanto, nas aulas de Língua Portuguesa seu objetivo deve ser extrapolado, não se limitando, apenas, à obtenção de informações. Considerando a aula de língua como lugar de interação, o trabalho com a leitura é o momento ideal para provocar a interação leitor-autor-texto.

E como afirma Solé (1998), aprender a ler significa aprender e encontrar sentido na leitura, ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, aprender a usar as estratégias de leitura e tudo isso requer que se ensine a ler utilizando essas estratégias.

2.1.1 Estratégias e efeitos de leitura no impresso

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. A escola é lugar de compartilhar conhecimentos e, nela, a criança e o adulto interagem numa relação social específica, a relação de ensino. O aluno é colocado diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados ou científicos e o professor é encarregado de orientar essa tarefa. Com isso, a autora defende que é preciso aprender e ensinar a ler na escola.

A autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que contribuam para a formação de um leitor competente.

Segundo Solé (1998), com base em Palinscar e Brown (1994), a compreensão do que se lê é produto de três condições: da significatividade lógica, que está relacionada à coesão e à coerência; da significatividade psicológica, que está relacionada ao conhecimento prévio e das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê. Assim, a compreensão leitora dar-se-á com a junção desses três elementos, sendo o último o que é possível de ser ensinado: as estratégias de leitura.

Entendemos que estratégias de leitura são, como propõe Solé (1998):

“procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Com isso, a partir dos objetivos almejados, os procedimentos regulam a atividade das pessoas. Ou seja, as estratégias de leitura tem finalidades específicas

e precisam ser ensinadas a fim de que seja garantida uma aprendizagem significativa da leitura. Sobretudo, os seus objetivos podem ser variados: pode-se ler para obter uma informação, que pode ser precisa ou geral, pode-se ler para aprender, para revisar, para praticar a leitura, para verificar o que aprendeu, entre outros. Na verdade, ensinar estratégias de leitura é dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

Assim, consideramos relevante elencar as estratégias responsáveis pelos efeitos da leitura no impresso, a fim de formar leitores autônomos.

Solé (1998) aponta para a necessidade do ensino de leitura com base em estratégias para o 'antes', o 'durante' e o 'depois' da leitura. Antes de ler, deve-se reconhecer o que já se sabe sobre o tema: antecipar o tema, a partir dos elementos paratextuais (como título, subtítulo, exame de imagens e aspectos multimodais), deve-se fazer um levantamento do conhecimento prévio; deve-se estabelecer previsões, identificando aspectos do texto, como o suporte, o gênero e informações sobre o autor.

Durante a leitura, de acordo com o objetivo almejado, várias estratégias podem ser utilizadas e, como afirma a autora, a leitura compartilhada apresenta-se como "a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos" (SOLÉ, 1998, p. 117). A autora cita, para esse momento da leitura, estratégias como: confirmação, rejeição ou retificação das expectativas criadas antes da leitura; localização do tema/ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou de consulta ao dicionário; formulação de conclusões implícitas; identificação de palavras-chave; busca de informação complementar; construção do sentido global; identificação de pistas que mostram a posição do autor; acesso a novas informações e referências a outros textos.

Atividades propostas durante a leitura, tornam-se um excelente modelo de avaliação formativa, tendo em vista ser o momento que mais oportuniza intervenção do professor e dos colegas para, assim, chegar à sua compreensão e, assim, propicia maior número de interações. A partir dela, pode-se formular previsões sobre o texto, perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas, bem como resumir as ideias do que é lido.

Uma outra proposta de atividade sugerida pela autora e que deve ser incentivada na escola é a leitura independente. Através dela, o leitor impõe seu

próprio ritmo e trata o texto para os seus fins. Como sugere Solé (1998), mesmo na leitura independente, pode haver uma orientação para se chegar a uma compreensão. Vê-se, até aqui, um trabalho especificamente voltado para a leitura significativa, não apenas para a aquisição de informações, mas com estratégias que podem ser utilizadas, quando necessário, a fim de garantir uma compreensão leitora considerável. Com isso, aprender a ler significa encontrar sentido e interesse na leitura, ter objetivos para ela, usar estratégias para avançar na compreensão e ser ativo ante a mesma. Toda essa discussão comprova que o trabalho com esse eixo do ensino requer do professor um planejamento com objetivos claros, atividades relevantes, bem como, refletir, planejar e avaliar a própria prática.

Para o momento após a leitura, geralmente, durante a produção de textos escritos, a autora elenca algumas estratégias que podem enriquecer ainda mais a compreensão leitora, dentre elas: construção da síntese semântica do texto, registro escrito sobre o que se compreendeu, troca de impressões a respeito do texto lido, avaliação das informações ou opiniões do texto e avaliação crítica do texto.

Para efeito de síntese, apresentamos abaixo uma tabela com as estratégias elencadas por Solé (1998):

Tabela 1 – Estratégias de leitura

ANTES DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do tema, a partir dos elementos paratextuais (como título, subtítulo, exame de imagens e aspectos multimodais), • Levantamento do conhecimento prévio; • Estabelecer previsões, identificando aspectos do texto, como o suporte, o gênero e informações sobre o autor.
DURANTE A LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmação, rejeição ou retificação das expectativas criadas antes da leitura; • Localização do tema/ideia principal; • Esclarecimento de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou de consulta ao dicionário; • Formulação de conclusões implícitas; • Identificação de palavras-chave; • Busca de informação complementar; • Construção do sentido global; • Identificação de pistas que mostram a posição do autor; • Acesso a novas informações e referências a outros textos.
DEPOIS DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da síntese semântica do texto; • Registro escrito sobre o que se compreendeu; • Troca de impressões a respeito do texto lido; • Avaliação das informações ou opiniões do texto; • Avaliação crítica do texto.

Fonte: Adaptado, pela pesquisadora, a partir de Solé (1998, p. 67-87).

De fato, o trabalho com a leitura, com objetivos claros e não apenas como momento de avaliação, sempre será importante. Kleiman (2004) ressalta que textos normativos e formadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pesquisas que avaliam a leitura dos jovens têm influenciado o trabalho com a leitura na escola. As avaliações externas as quais os estudantes são submetidos servem de base para que os professores tenham um olhar mais criterioso para o ensino de leitura. Assim: “Transpostos para o ensino, os resultados dessas avaliações apontam para a diversificação nos modos de usar a escrita, particularmente através da inclusão de leituras ‘ordinárias’, de textos literários ou não acadêmicos” (KLEIMAN, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, a leitura compreensiva provoca efeitos, como propõe Kleiman (2004), em diversos momentos da leitura. Ao ativar o conhecimento prévio, por exemplo, o sujeito amplia o seu conhecimento linguístico e conhecimento de mundo, tendo em vista que, como afirma a autora, muito do que ativamos como conhecimento, advém da nossa memória, recriando, assim, o sentido do texto. Além

disso, amplia a interação entre textos, pois o texto lido fará parte, agora, do repertório de conhecimentos.

Ao se ter claro o objetivo da leitura, bem como a leitura de textos previsíveis, como os textos instrucionais, por exemplo, tem-se a capacidade de processar e memorizar mais facilmente informações sobre o texto. Como afirma Kleiman (2004, p. 37): “na leitura de textos mais previsíveis, de não ficção, a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido”. Esse conhecimento, denominado, pela autora, de conhecimento metacognitivo, é desenvolvido ao longo dos anos, a partir das várias leituras realizadas; ou seja, da ampliação de seu conhecimento de mundo. Como consequência, o desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento metacognitivo torna o sujeito capaz de formular hipóteses e reconhecer o sentido global do texto. Em suma, há uma ampliação do conhecimento prévio, tanto linguístico como de mundo, e a capacidade de controlar o conhecimento e de refletir sobre ele.

Até os dias de hoje, a proposta de Solé (1998) é pertinente, apesar de tratar apenas de estratégias de leitura para textos verbais, impressos, que, no contexto de sua publicação, atendia às necessidades. Estávamos no final da década de 1990 e as pesquisas relacionadas à leitura ainda eram voltadas para a leitura no impresso. A *web* representava um sonho, ainda não concretizado, de criar um grande banco de dados com hiperligações que, mais adiante, iriam exigir outras estratégias de leitura.

Com a ascensão da tecnologia digital, não temos como desconsiderar a explosão de novos gêneros textuais multimodais no meio digital. Ler, hoje, requer muito mais do que as estratégias mencionadas. Não seria o caso de ignorá-las, mas de inserir novas estratégias a textos que agora se apresentam numa tela, muitas vezes *online*, onde navegar é um pré-requisito, com o uso de vários recursos semióticos e não exclusivamente o modo verbal escrito.

2.2 Leitura *online*

O século XXI trouxe vários avanços, dentre eles, os ambientes digitais, que nos apresentaram mudanças na cultura do letramento: cada vez mais, “as pessoas combinam recursos semióticos de novas maneiras e inventam novas relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos” (BARTON e LEE, 2015, p.

33). Novas habilidades são exigidas e, dentre elas, a capacidade de realizar multitarefas em hipertextos, fazer a leitura em várias páginas da internet, conciliar, selecionar, relacionar e julgar informações dessas páginas.

Cada vez mais, somos desafiados a ler, não mais apenas no impresso, mas em ambientes digitais. Vivemos num emaranhado em que mídias se influenciam, a ponto de muitas características dos gêneros digitais, na *web*, se parecerem com os gêneros no impresso e este também incorporar elementos do ambiente digital (RIBEIRO, 2012, p. 28).

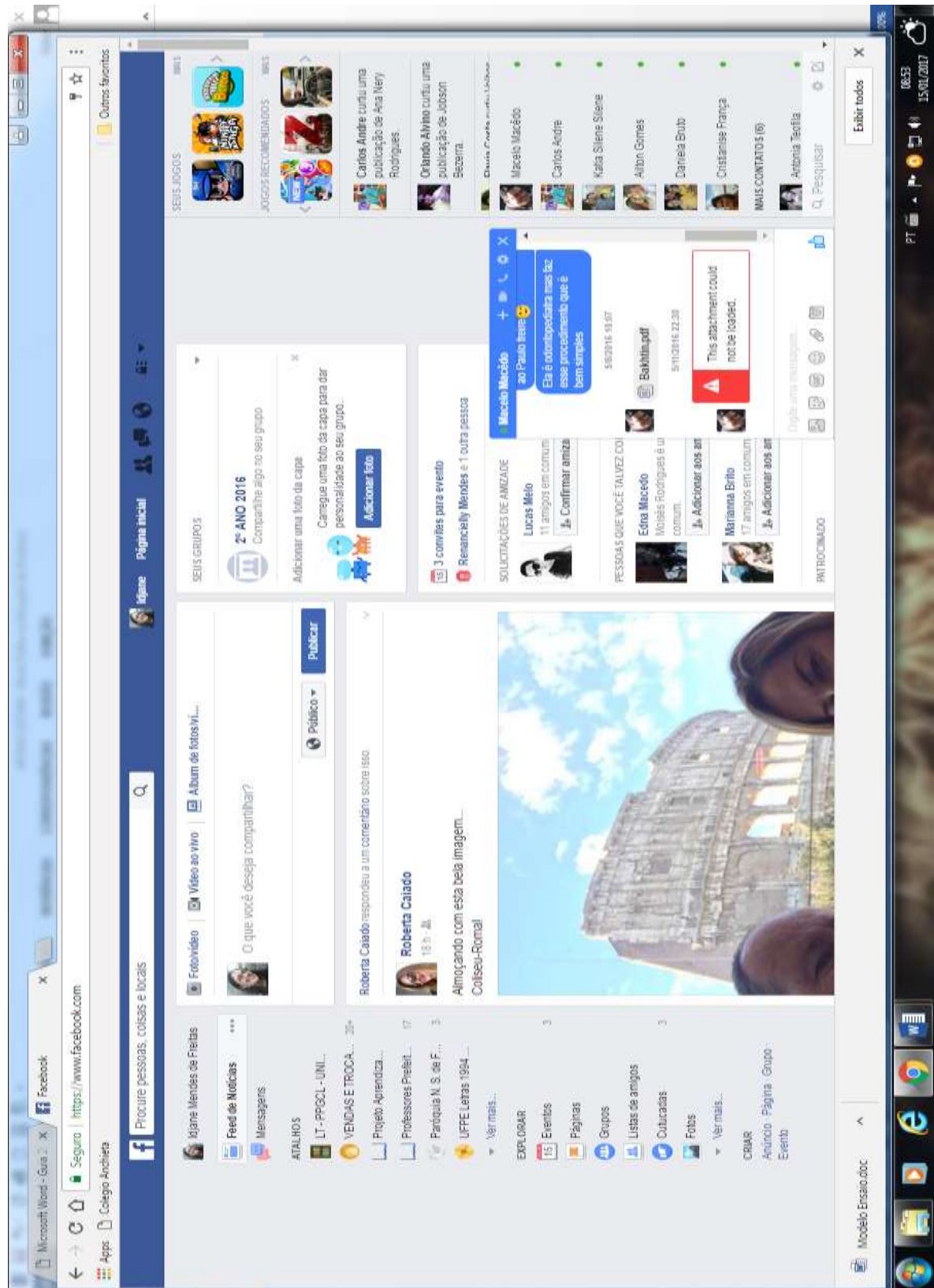
Por um bom tempo, ler significou decodificar um texto, que, por sua vez, apresentava-se no papel, de forma linear. A partir da apropriação de novas teorias Linguísticas e Pedagógicas pela escola, concomitantemente ao avanço da tecnologia digital, ler passou a significar mais que decodificar e outras estratégias tiveram que ser inseridas para a compreensão do texto, além das estratégias propostas por Solé (1998), anteriormente identificadas nessa pesquisa.

Novas relações entre língua/linguagem/leitura, aliadas ao meio digital, propiciam novas práticas textuais, como afirma Costa (2000, p. 22): “O leitor não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, tendo em vista que, agora, escolhe seu itinerário de navegação”. Com isso, não estamos desconsiderando as estratégias de leitura propostas por Solé para o texto escrito; mas estamos incorporando a essas, outras, também importantes, que se relacionam ao ler e ao navegar na *web*. Algumas até se repetem, como veremos mais adiante.

É conveniente destacar que a leitura em ambientes digitais é mais complexa porque inclui muitas habilidades, dentre elas, a navegação. Envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios, que vão da seleção de *links* relevantes ao estabelecimento de conexões entre os textos e páginas da *web* visitadas, tudo ao mesmo tempo. (COSCARELLI; COIRO, 2014).

Ao abrir uma rede social, somos convidados a ler textos multimodais, “curtir”, “comentar”, “compartilhar”, compreender vários *links*, participar de bate-papos, entre outros; tudo de uma só vez e ao mesmo tempo, como podemos observar a seguir:

Figura 1: Página de Facebook



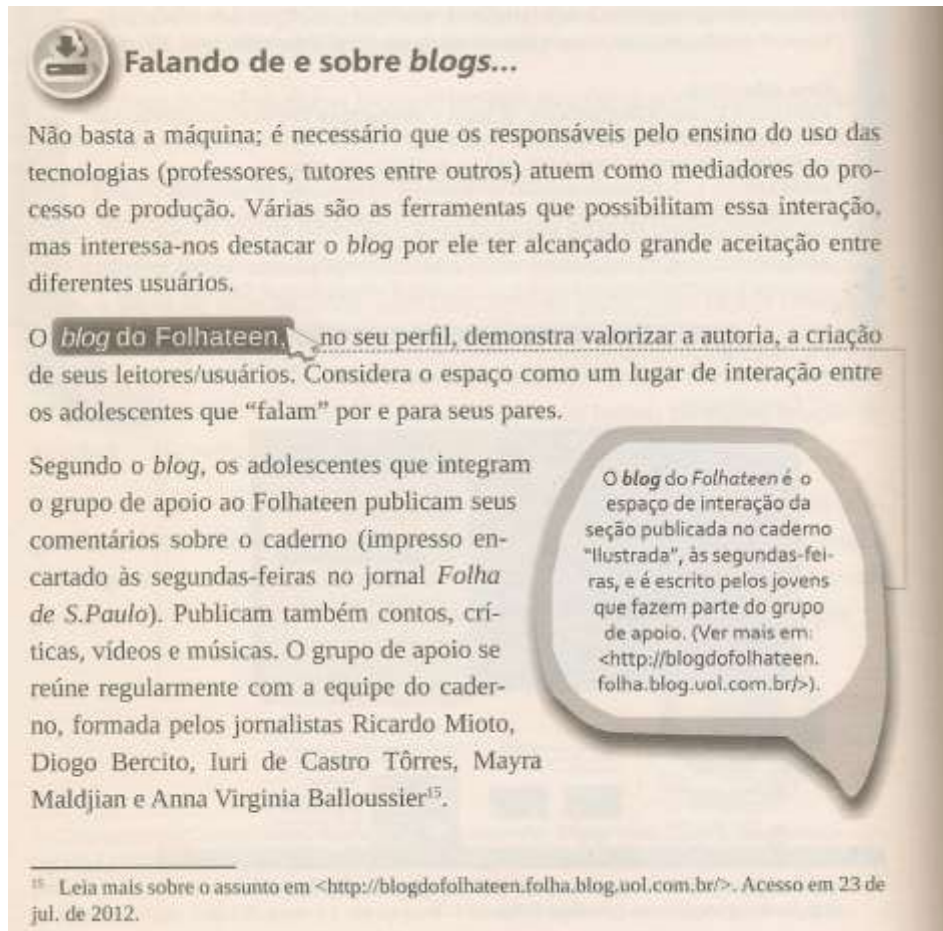
Fonte: Página da pesquisadora na Rede Social Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/idjanemendes>>. Acesso em 15 jan. 2017.

Para ler a página de Facebook, referente à figura 1, somos levados a selecionar ações, de acordo com o objetivo da leitura. Para obter informações, clico no *Feed* de notícias, para estabelecer um diálogo, acesso o *link* de bate-papo; caso queira jogar, pode-se acessar a parte de “Seus Jogos”, ou ainda, abrir novos “Jogos recomendados”. Estes e outros recursos apresentam-se disponíveis, simultaneamente, na tela e o papel do leitor, em ambiente digital, amplia-se, sendo, muitas vezes, necessário realizar multitarefas.

O conhecimento, hoje, é compartilhado instantaneamente e cabe ao leitor fazer um julgamento do que é pertinente, ou, até mesmo, verdadeiro, no que é postado. Nesse contexto, procurar, sintetizar e divulgar são ações recorrentes e cabe à escola apoiar os alunos nas práticas produtivas de leitura na *internet* e a melhorarem as competências como leitores de diferentes gêneros textuais em variados suportes: celulares, *tablets*, computadores etc.

Como afirma Ribeiro (2012, p. 27): “As mídias, modernas ou tradicionais, se tocam umas às outras, ou seja, não são indiferentes umas em relação à existência das outras e a seus efeitos”. O digital sofre influência do impresso, assim como o impresso é influenciado pelo digital. É muito comum encontrarmos, na tela, gêneros textuais que tem, ao menos uma mínima parte, semelhante ao impresso. Também, é comum nos depararmos com textos impressos carregados de multimodalidade, de “boxes” que mais parecem “janelas” que se abrem para outros textos formando, assim, um hipertexto impresso, como no exemplo a seguir:

Figura 2: Página de Livro



Fonte: Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 222-223).

A expressão *blog* do *folhateen* mais parece um *hiperlink*, que é aberto com a explicação sobre o *blog*, apresentada no balão, do lado direito da página do livro. Não satisfeitos com toda a explicação, ainda apresenta-se a figura, que seria a página do *blog* em discussão. Note-se que a discussão inicial não era necessariamente sobre esse *blog*, mas sobre a importância de se utilizar as tecnologias em sala de aula. No entanto, o livro mais parece mudar de tela, quebrando com a linearidade, tão comum ao texto impresso, para tornar mais claro o que seria um *blog*.

Ribeiro (2012, p. 29) afirma:

O leitor da atualidade dispõe de mais formatos de texto, em suportes ainda mais diversos do que leitores de outras épocas. Além do livro, há o cinema, a televisão, a *web*, os telefones celulares, entre outras possibilidades.

O que muda, agora, são as estratégias utilizadas para ler e compreender o texto, que, em alguns momentos, aproximam-se das estratégias de leitura no impresso. O que devemos ter claro é que leitores habilidosos são aqueles que compreendem textos, ora no impresso, ora no digital. O grande diferencial serão as estratégias utilizadas para realizar a leitura compreensiva do texto, que, em mídias digitais *online*, mostram-se, no nosso entendimento, mais complexas, pois envolvem outros procedimentos, como veremos no item a seguir.

2.2.1 Estratégias e efeitos da leitura *online*

É certo que não se pode criar “receitas prontas” para o trabalho com a leitura, pois ela é um processo complexo e não há um conjunto básico de estratégias que podem ser aplicadas em todas as situações; isso dependerá do objetivo da leitura, do gênero, do suporte, dentre outros aspectos. E, no caso da leitura *online*, reconhecemos que as estratégias convencionais aliam-se às estratégias de leitura do texto digital. Agora são levados em conta o formato hipertextual digital, a multimodalidade, as novas dimensões de leitura, como os hipertextos que carregam *hiperlinks* e outros recursos semióticos, as múltiplas fontes de leitura, bem como as múltiplas tarefas. O navegar no meio digital requer dos leitores algumas habilidades como: acessar textos, integrar informações, verificar *links* heterogêneos, manter a

coerência local e global, avaliar a qualidade e a credibilidade dos textos, bem como usar dispositivos de navegação. (COSCARELLI e COIRO, 2014)

Com isso, encontrar e avaliar informações, integrá-las e sistematizá-las tornam-se estratégias básicas para a leitura *online*. Acreditamos que nossos jovens leem cada vez mais pela internet e o ensino da leitura na era digital envolve ajudar os alunos a serem bons leitores de diferentes gêneros de textos que são escritos por diferentes autores, em diferentes suportes de apoio.

Os leitores dessa geração digital precisam de oportunidades regulares para praticar e desenvolver essas habilidades como parte de suas práticas naturais. Muitos ficam na superficialidade do texto por não encontrarem na escola um espaço para o trabalho com a leitura *online*. Não seria o caso de didatizar a leitura *online*, mas de dar um foco ao que se lê. Como afirmam Coscarelli e Coiro (2014, p. 772): “o ensino da leitura na era digital envolve ajudar os alunos a serem bons leitores de diferentes tipos de textos”, oportunizando momentos para praticar e desenvolver essas habilidades como práticas de leitura naturais. O importante é incluir textos digitais, com finalidades claras, nas aulas de leitura, a fim de desenvolver novas habilidades.

O homem sempre buscou desenvolver novas formas de ler e de apresentar textos para a leitura e essa sempre representou um desafio, tanto no papel, quanto na tela. O leitor busca consolidar novas estratégias que atendam a esse novo modelo de leitura que agora substitui os marcadores, o papel, o movimento dos olhos, entre outros, por uma tela, o mouse, o teclado, o marcador virtual e etc.

Se, antes, ler em ambiente virtual representava um obstáculo, tendo em vista que requeria um computador, que precisava estar instalado, conectado a uma internet discada, hoje, com equipamentos portáteis, como os *tablets* e, em especial, os *smartphones*, temos a promoção do *mobile learning*.

Os novos recursos, em novos suportes fazem surgir novos gêneros textuais pela transmutação de outros já existentes, requerem um leitor crítico, sintonizado com seu meio social que possa desconfiar de textos e informações advindas dele, enfim um novo leitor, capaz não mais de, somente, memorizar, mas de reconhecer dados diante do repertório de textos apresentados em diversos formatos. Como afirma Ribeiro (2011):

[...] o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou de suporte. (RIBEIRO, 2011, p. 135)

Entretanto, não é o simples acesso à internet que pode trazer benefício ao estudante. A escola tem a importante função de melhorar essa situação, fazendo dos alunos não apenas consumidores de informação, mas leitores críticos e conscientes e, assim, produtores do conhecimento.

Considerando que o texto é lugar de interação e constituição dos interlocutores, compreendemos que a leitura exige do leitor muito mais que o código linguístico; ela “solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, [...] é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições”, segundo Koch (2010, p. 35). Ou seja, a compreensão não se dá apenas com a contribuição do autor, mas o leitor traz suas leituras para compreender o texto. E ler no ambiente digital “vai exigir tanto a apropriação das tecnologias [...] quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Coscarelli e Coiro (2014) e Coscarelli (2017) ressaltam que, para ler *online*, os estudantes precisam desenvolver três habilidades fundamentais: localizar e avaliar informações, sintetizar e integrar informações e refletir sobre essas informações. As habilidades envolvidas nessas três categorias foram desmembradas pela autora e são apresentadas na tabela a seguir a título de síntese:

Tabela 2 – Estratégias de leitura *online*

HABILIDADES	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar e Avaliar informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o autor de uma fonte de informação; • Identificar o status / o conhecimento / o acesso à informação do autor; • Identificar os motivos e as tendências (viés) do autor para produzir e compartilhar aquela informação; • Avaliar confiabilidade das informações com base na análise da autoria; • Identificar e considerar a situação ou o contexto (por exemplo, lugar, tempo e cultura) dentro do qual a informação é produzida e distribuída; • Avaliar a informação com base nesta situação ou contexto; • Identificar as informações do documento (por exemplo, editor, estilo de linguagem); • Avaliar a confiabilidade de informações com base na análise das informações do documento; • Identificar e analisar a perspectiva do produtor do conteúdo: quem está apresentando o quê, a quem e por quê; • Identificar objetivos retóricos (por exemplo, a intenção / o propósito, o público alvo); • Avaliar a confiabilidade de informações com base nos objetivos retóricos do material; • Determinar a veracidade da informação; • Perceber os motivos implícitos da criação dos <i>sites</i>; • Inferir as fontes de autoridade implícitas nas reivindicações feitas pelos autores do <i>site</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar e integrar informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação; • Determinar se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam; • Comparar evidências de diferentes fontes; • Determinar, entre as fontes, que evidências são consistentes e quais são inconsistentes; • Perceber a relação entre as informações provenientes de diversas fontes; • Integrar diferentes abordagens de uma mesma situação, ideia ou tópico e conciliar similaridades e discrepâncias encontradas entre as informações; • Combinar e organizar teses / afirmações e argumentos / evidências; • Articular informações de diferentes fontes; • Articular argumentos de diferentes fontes em um conjunto coerente de argumentos (a favor e/ou contra); • Identificar, relacionar e avaliar informações e argumentos discrepantes; • Relacionar alegações e comprovações (evidências); • Posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações; • Construir um raciocínio lógico contra outras reivindicações e argumentos.
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar hipóteses e construir modelos baseados em informações parciais ou fragmentadas; • Compreender os problemas, a partir de múltiplos pontos de vista, a fim de assimilar informações e construir uma resposta adequada à situação; • Avaliar criticamente os prós e os contras de uma argumentação, mesmo quando os argumentos não são explicitamente apresentados; • Distinguir fato de ficção, documentação de argumentação, real de falso e elucidação de propaganda.

Adaptado, pela pesquisadora, a partir de Coscarelli e Coiro (2014, p. 768-771)

Note-se que a leitura *online* não é um processo tão simples e essa complexidade deve-se ao fato de unir as estratégias de leitura convencionais a novas estratégias de leitura *online*, a fim de garantir a compreensão de um texto que se une a outros, quebrando a linearidade da maior parte dos textos impressos, conciliando informações, gerenciando e rastreando fontes diferentes.

Avaliar a confiabilidade das informações é uma estratégia requerida diante da gama de informações que estão presentes online e que podem não condizer com a verdade, diferentemente do texto impresso, que apresenta uma equipe com redatores, revisores e que serão responsáveis pela editoração.

Com isso, diante do elevado número de informações propagadas na tela, o leitor *online* deve comparar as informações, buscando a sua consistência ou relevância, além de relacionar as informações que lhe convém, articulando informações de diferentes fontes. Essas são algumas das estratégias exigidas do leitor *online*, dentre tantas outras, que comprovam o quão mais complexo é ler *online*.

De fato, durante a navegação, leitores proficientes no meio digital, basicamente, procuram informações, selecionam *links* e estabelecem conexões entre textos e páginas da *web*. Na verdade, leitores críticos buscam conhecimento; enquanto leitores menos experientes são apenas exploradores de recursos, buscando informações superficiais em um número limitado de telas.

Para a construção de uma representação mental do texto, o leitor crítico realiza processos nada simples, quase que concomitantemente: ao ler um texto *online*, verifica *links*, integra informações, avaliando a qualidade e a credibilidade de outros textos, mantém a coerência local e globalmente, além de utilizar dispositivos de navegação.

Apresentamos, a seguir, um quadro, a título de síntese, com as estratégias propostas por Solé (1998), para a leitura no papel, e as estratégias propostas por Coscarelli e Coiro (2014) para a leitura *online*.

Tabela 3 – Síntese das estratégias de leitura no impresso e *online*

Estratégias de leitura no impresso, propostas por Solé (1998)	Estratégias de leitura <i>online</i> , com base em Coscarelli e Coiro (2014)
<p>Antes da leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do tema, a partir dos elementos paratextuais (como título, subtítulo, exame de imagens e aspectos multimodais); • Levantamento do conhecimento prévio; • Estabelecimento de previsões, identificando aspectos do texto, como o suporte, o gênero e informações sobre o autor. 	<p>Localizar e avaliar informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o autor de uma fonte de informação; • Identificar o status / o conhecimento / o acesso à informação do autor; • Identificar os motivos e as tendências (viés) do autor para produzir e compartilhar aquela informação; • Avaliar confiabilidade das informações com base na análise da autoria; • Identificar e considerar a situação ou o contexto (por exemplo, lugar, tempo e cultura) dentro do qual a informação é produzida e distribuída; • Avaliar a confiabilidade de informações com base na análise das informações do documento; • Identificar e analisar a perspectiva do produtor do conteúdo: quem está apresentando o quê, a quem e por quê; • Avaliar a confiabilidade de informações com base nos objetivos retóricos do material; • Perceber os motivos implícitos da criação dos <i>sites</i>; • Inferir as fontes de autoridade implícitas nas reivindicações feitas pelos autores do <i>site</i>.
<p>Durante a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmação, rejeição ou retificação das expectativas criadas antes da leitura; • Localização do tema/ideia principal; • Esclarecimento de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou de consulta ao dicionário; • Formulação de conclusões implícitas; • Identificação de palavras-chave; • Busca de informação complementar; • Construção do sentido global; • Identificação de pistas que mostram a posição do autor; • Acesso a novas informações e referências a outros textos. 	<p>Localizar e avaliar informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a informação com base nesta situação ou contexto; • Identificar as informações do documento (por exemplo, editor, estilo de linguagem); • Identificar objetivos retóricos (por exemplo, a intenção / o propósito, o público alvo); • Determinar a veracidade da informação; <p>Sintetizar e integrar informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação; • Determinar se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam; • Comparar evidências de diferentes fontes; • Determinar, entre as fontes, que evidências são consistentes e quais são inconsistentes; • Perceber a relação entre as informações provenientes de diversas fontes;

	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar diferentes abordagens de uma mesma situação, ideia ou tópico e conciliar similaridades e discrepâncias encontradas entre as informações; • Combinar e organizar teses / afirmações e argumentos / evidências; • Articular informações de diferentes fontes; • Articular argumentos de diferentes fontes em um conjunto coerente de argumentos (a favor e/ou contra); • Identificar, relacionar e avaliar informações e argumentos discrepantes; • Relacionar alegações e comprovações (evidências); • Posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações; • Construir um raciocínio lógico contra outras reivindicações e argumentos.
<p>Após a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da síntese semântica do texto; • Registro escrito sobre o que se compreendeu; • Troca de impressões a respeito do texto lido; • Avaliação das informações ou opiniões do texto; • Avaliação crítica do texto. 	<p>Refletir sobre as informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantar hipóteses e construir modelos baseados em informações parciais ou fragmentadas; • Compreender os problemas, a partir de múltiplos pontos de vista, a fim de assimilar informações e construir uma resposta adequada à situação; • Avaliar criticamente os prós e os contras de uma argumentação, mesmo quando os argumentos não são explicitamente apresentados; • Distinguir fato de ficção, documentação de argumentação, real de falso e elucidação de propaganda.

A partir das estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e por Coscarelli e Coiro (2014), temos a percepção de como ler *online* apresenta-se como algo bem mais complexo, envolvendo habilidades como localizar, avaliar, sintetizar, integrar e refletir sobre as informações, a partir de leituras entre textos. Não se quer, assim, polarizar a leitura no impresso e a leitura em ambiente digital. Na verdade, a leitura digital requer do leitor habilidades que envolvem a navegação, localização, seleção e avaliação de informações.

Diante disso, o trabalho do professor passa a ser de orientação e monitoramento, a fim de garantir que os alunos selecionem, de forma independente, e avaliem as fontes de informação que consideram mais pertinentes. Para tal, faz-se necessário compreender melhor o que a leitura *online* envolve, entender as

peculiaridades de textos impressos e textos digitais, bem como entender sobre habilidades específicas, estratégias e práticas envolvidas na negociação de múltiplas fontes de informação. Assim, a dimensão da leitura é ampliada pelo ambiente digital, que integra estratégias de leitura do impresso às estratégias de leitura *online*.

Por conseguinte, as estratégias básicas para a leitura *online* sugeridas por Coscarelli e Coiro (2014), apresentadas anteriormente, mostram-se bastante relevantes para o trabalho com a leitura em ambiente digital. Além disso, apresentam-se bem mais complexas que as propostas por Solé (1998) para o texto escrito, pois torna-se cada vez mais forte a relação entre imagem, palavra e som para a compreensão de textos. Ser letrado, hoje, não é apenas compreender textos verbais; não se consegue mais falar de apenas uma linguagem, um letramento. Como afirma Rojo (2012, p. 116):

Há uma multiplicidade de linguagens, que, muitas vezes, se entrelaçam e que são chamadas na modernidade como multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos. É aí que se encontra o desafio da modernidade: a compreensão pode, ou não, partir do texto verbal e o maior desafio consiste em compreender como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas para construir significados. São novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.

Com efeito, listar os efeitos dessa leitura seria algo um pouco precipitado, tendo em vista que eles só puderam ser vistos, mais claramente, com base nas respostas dadas, nas estratégias de leitura utilizadas e nas observações, enquanto realizavam a sequência didática. Assim, deixamos, para o momento da análise, a discussão sobre os efeitos provocados pela leitura.

Segundo Rojo (2012), então, um dos fatores para tal mudança nas configurações dos textos é o uso da multimodalidade, característica bastante marcante em gêneros digitais e exacerbada no meio digital, sobre a qual nos debruçaremos no próximo ponto.

2.2.2 Letramento e Multimodalidade

No atual contexto, o uso das tecnologias digitais permeia as relações sociais e as grandes inovações tecnológicas modificaram o cenário escolar. Mais do que simples ferramentas, correspondem a modos de organizar, distribuir e veicular

conhecimentos em um contexto sócio-histórico-cultural. Hoje, os professores se veem diante de novas situações pedagógicas e seu papel se mostra fundamental para estimular os alunos a utilizar o computador e a internet de forma mais segura e autônoma exigindo, assim, o letramento digital.

Segundo Caiado e Fonte (2015):

O termo letramento digital surge emparelhado às necessidades práticas cotidianas e ao avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), que carregam consigo as interações midiáticas que são motivadoras das necessidades de leitura e de escrita na tela. O letramento digital faz surgir o modo de enunciação digital. (CAIADO e FONTE, 2015, p.41).

Para que essa concepção de letramento chegue à escola, deve-se considerar o novo perfil de leitor, que, agora, está inserido numa sociedade digital, multimodal, em que imagens e palavras estão cada vez mais integradas e são constitutivas na construção do sentido. Dispor-se por horas à frente da TV, ou em uma sala de aula, não é tão atrativo para essa geração que, cada vez mais, sente a necessidade de interagir.

Bawarshi (2013, p.198), ao comentar sobre o estudo de *Alice Trupe* (2001), afirma que “os textos produzidos eletronicamente exigem um novo conjunto de habilidades de letramento e desafiam nosso ensino de gêneros [...]”. Não se pode mais falar em letramento, mas em *letramentos*, no plural. A multimodalidade aparece, assim, como um dos elementos constitutivos do texto *online*, sendo responsável, muitas vezes, pela busca de novas competências de letramento.

Marcuschi (2008, p. 80) afirma que o texto é um “evento construído numa orientação multissistemas”. De fato, podemos considerar que todo texto que se apresenta com vários recursos semióticos mostra-se mais acessível à compreensão por trazer consigo estímulos variados e, com isso, propiciar uma aprendizagem mais eficiente, por apresentar capacidades de aprendizagem diferenciadas.

Com o surgimento das linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, o novo desafio da escola será lidar com esses textos multimodais no meio digital que, apesar de trazerem mais recursos, tornam a compreensão algo mais complexo, exigindo estratégias diferenciadas a fim de que a leitura seja compreensiva.

Dionísio e Vasconcelos (2013) destacam que a multimodalidade requer um trabalho não apenas com a natureza constitutiva dos textos, mas também com as

implicações neuropsicológicas envolvidas no processo de aprendizagem. Ou seja, o texto construído numa orientação multissistemas aponta para desdobramentos cognitivos no aprendiz. Com isso, a leitura multimodal prioriza possibilidades cognitivas que tratam a imagem não apenas como ilustração, mas como um conjunto de estímulos que promove aprendizagens diferenciadas.

Rojo (2009) nos alerta que trabalhar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo significa trabalhar:

os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas semioses (verbal, oral e escrita, música, imagética-imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na tv - corporal, e do movimento [...] já que essas múltiplas linguagens e a capacidade de leituras e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. (ROJO, 2009, p. 119).

Transcendendo a primazia dada à palavra, a internet ofereceu um espaço público para a circulação de arquivos com diferentes recursos multimodais que, ademais, acarretaram mudanças substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação.

Chartier (1994, p. 100-101) já apontava para a revolução provocada pela profusão do texto na tela:

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade dos textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 1994, p. 100-101).

Com isso, a tela, como espaço de leitura, traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também a ativação de novos processos cognitivos para a compreensão. Cada vez mais, torna-se tênue a interação entre cognição e gênero. Este se constrói através das nossas interações sociais e possibilita, assim, atribuir sentido ao meio social. Ao sermos desafiados a compreender gêneros com um

maior número de recursos multimodais, mais habilidades nos serão exigidas. (RIBEIRO, 2016, p.35)

Salientamos que a multimodalidade não é exclusividade da modernidade: o tamanho da letra, cor da fonte, entre outros, também são recursos multimodais que existem há muito tempo. No entanto, com o advento da tecnologia, sua presença tornou-se latente em nosso cotidiano. Construimos textos com *emojis*, sabemos da previsão do tempo por meio de imagens ou de como está o trânsito através de mapas, identificamos o efeito de nossas postagens nas redes sociais por meio de símbolos tais como *emojis* que nos revelam a reação de quem visualizou: se ficou triste, feliz, se achou engraçado, entre outros sentimentos.

Figura 3: Imagem de *Emoticons*



Fonte: <<https://lechuck80.deviantart.com/art/Whatsapp-Emoji-Collection-357910493>> Acesso em 28 out. 2016.

Segundo Ribeiro (2016, p. 26): “O jogo das linguagens na produção (e na leitura) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo”. Observe-se, por exemplo, na figura 4, em que as variações de imagens ora com nuvens, ora com sol, ora carregadas com muitas gotículas, nos trazem as informações de que localidades terão maior incidência de chuva. Com relação às localidades, também, não se apresenta nenhum texto verbal; para identificá-las deve-se fazer a leitura da imagem, identificando que se trata do mapa do Brasil. Os

únicos recursos verbais dizem respeito, apenas, à data da previsão do tempo e à fonte responsável pela informação. As demais informações fazem parte desse jogo da linguagem multimodal.

Figura 4: Imagem de Previsão do Tempo



Fonte: < http://img0.cptec.inpe.br/~rgrafico/portal_tempo/bandas/br1.jpg > Acesso em 24 fev. 2018.

Infelizmente, mesmo com toda essa mudança no trato com a linguagem, não é difícil reconhecer que algumas escolas ainda privilegiam o trabalho, apenas, com textos impressos, não se preocupando em ensinar a usar a internet como fonte de informação e, com isso, possibilitando aos estudantes serem letrados digitais também. A tela do *smartphone*, que poderia ser mais um recurso didático, praticamente some na sala de aula. No máximo, o que se tem é a reprodução de

gêneros digitais para as páginas dos livros didáticos que, em muitos casos, sofrem alterações com essa transposição e, em muitas situações, os professores de português ou autores de livros didáticos descartam fotos, ilustrações e outros textos multimodais, trabalhando apenas o texto verbal escrito.

E, nesse contexto, com o advento do texto multimodal, a leitura ativa funções neuropsicológicas, as mais variadas possíveis, a fim de alcançar e estabelecer um nível de funcionamento neuropsicológico cada vez mais sofisticado (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013).

Com isso, amplia-se o conceito de aprender que, agora, envolve: extrair informações, ampliar o conhecimento, adquirir formas mais eficientes de pensar, modificar comportamentos, estabelecer conexões neurais e, por fim, utilizar formas de raciocínio mais abstratas, mais elaboradas. Nesse mesmo caminho, o conceito de leitura se amplia e a leitura multimodal deve ser levada em consideração.

A fim de facilitar e ampliar a capacidade de aprendizagem de seus alunos, a escola pode recorrer aos achados científicos mais recentes, entre eles a “instrução multimodal”, capaz de tornar a atividade mental exigida para a compreensão e retenção da informação mais fácil, mais eficiente, ou, no mínimo, mais rápida, (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 39). Trata-se de um desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de textos, de um modo geral, que visam, como afirmam Dionísio e Vasconcelos (2013):

à aquisição de formas de raciocínio e de funcionamento cognitivo mais sofisticados, à promoção de situações favoráveis que possibilitem aprender a codificar, relacionar e a organizar as informações, aprender a pensar, transferir e generalizar conhecimentos, aprender a estudar, a verbalizar seus raciocínios e a responder, de maneira eficaz, à demanda escolar e social. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 38).

Logo, ler *online* requer a utilização de novas estratégias de leitura em consonância com a estrutura hipertextual, bem como com os aspectos multimodais dos gêneros. O hipertexto interfere no processamento da leitura, tendo em vista que articula espaços de informação e ferramentas de comunicação diferentes, como será discutido no próximo tópico.

2.2.3 Hipertexto

Assim como a multimodalidade, descrita no tópico anterior, o hipertexto não nasceu, necessariamente, no meio digital. Um texto pode estabelecer *links* com outros textos, que se ligam e parecem imitar os movimentos que o nosso cérebro executa, não obedecendo a uma certa linearidade.

Levy (1993) afirma que o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Com isso, necessariamente, o hipertexto não precisa estar presente, somente, no ambiente digital. No entanto, torna-se bastante propício ao ambiente digital e possui estreita relação com a multimodalidade. Ribeiro (2008, p. 51) afirma: “O hipertexto, em fusão com hipermídia e multimídia, então, é, necessariamente, multimodal e serve para um usuário intuitivo”.

Apesar de alguns estudiosos considerarem que o hipertexto existe apenas em ambiente digital, consideramos, neste trabalho, que ele existe em meios anteriores ao digital. No entanto, a profusão do texto na tela torna o hipertexto um elemento importante na linguagem e, por extensão, na leitura *online*, tendo em vista que a sua não-linearidade também o torna não-hierárquico: a escolha dos *links* que serão acessados fica por conta do leitor, o que faz com que eles sejam elementos fundamentais do hipertexto e, conseqüentemente, da leitura no meio digital.

Por conseguinte, torna-se pertinente uma discussão sobre as estratégias de leitura que contribuem para a melhor utilização do hipertexto. Como afirma Xavier (2004, p. 171):

Seres essencialmente interpretantes que somos precisamos conhecer as características e peculiaridades do hipertexto, enquanto economia de escrita/leitura revolucionária, embora não usurpadora absoluta do lugar e da relevância do livro impresso. (XAVIER, 2004, p. 171).

Precisamos, então, compreender o que torna o hipertexto um desafio aos leitores que, agora, são mais instigados a estabelecer elos que possibilitem a leitura compreensiva.

Como já dito, um dos traços principais do hipertexto é a não-linearidade, que se apresenta como um desafio para leitores não-hábeis, deixando o leitor iniciante desorientado e disperso. Para os leitores mais maduros e experientes, o hipertexto pode aumentar as chances de compreensão (XAVIER, 2004).

Essa não-linearidade contribui para a seleção do que vai respaldar o leitor em suas tomadas de decisão. Serão as escolhas feitas que nortearão a construção do conhecimento. Somos, com o hipertexto, consumidores de informação: utilizando a metáfora criada por Xavier (2004, p. 174), a tela apresenta-se como um “cardápio” de um “self-service” para servir-se daquilo que nos apetece e faz-nos, também, produtores de novas leituras, guiadas pela seleção dos *links* que consideramos importantes para a construção do sentido. Sob essa ótica, a liberdade de escolher novos caminhos de leitura pode levar à aquisição de sentidos diferentes.

Figura 5: Exemplo de hipertexto



Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/6890/stf-decide-que-ensino-religioso-confessional-e-legitimo-e-agora>> Acesso em 30 set. 2017.

Note que, na figura 5, ao selecionar a matéria relacionada ao ensino religioso confessional, novos *links* foram disponibilizados, ampliando, assim, a possibilidade de novas conexões entre textos, em diversas linguagens, que auxiliam na leitura, e, conseqüentemente, explorando diversos recursos multissemióticos.

Ainda tendo por base a figura 5, podemos observar que do lado direito abre-se uma aba com várias opções de acesso a recursos multimodais jogos, vídeos, acesso a redes sociais, dentre outros que possibilitarão a experimentação de novas fontes de leitura que não sejam apenas textos verbais escritos, aguçando, assim, os sentidos para a leitura em outras linguagens.

É conveniente destacar que, ainda com relação à figura 5, muitos dos caminhos são disponibilizados através de ícones, como o acesso às redes sociais, que, caso não sejam familiares ao leitor, não terão utilidade.

Também destacamos os *links* que provocam dispersão: o objetivo maior ao acessar o site era de obter informação sobre o ensino religioso nas escolas. No entanto, a página disponibiliza o acesso a jogos, a redes sociais, dentre outros conteúdos, que não tem relação direta com o tema, como *links* sobre Alfabetização, Base Nacional Comum Curricular, Inclusão e Jogos.

Ainda é possível encontrar hipertextos que enviam para outra informação ou imagem, possíveis de serem acessados por *links* dispostos na mesma tela. Como a seguir:

Figura 6: Hipertexto com outras informações

The screenshot shows a Wikipedia article titled "Smartphone" in Portuguese. The browser's address bar shows the URL "https://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone". The article content includes several hyperlinks: "computadores pessoais", "operating system", "diversas utilidades", "Geralmente", "internet", "celular", "smartphone", "Mais também", "Samsung Galaxy S5", "Samsung Galaxy S6", "No segundo trimestre de 2013", and "língua inglesa". There are two images: one showing a row of various mobile phones and another showing two smartphones, one orange and one black. A yellow warning box is present, stating that the article's content is not verifiable. The page footer includes the date "09-12-2017 09:55:00" and a PDF download link.

Fonte: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone> > Acesso em 09 dez 2017.

Vale salientar que a leitura de hipertextos está diretamente relacionada ao navegar. A navegação seria a junção de ações comportamentais com habilidades cognitivas, como definição, monitoramento, trajetória, caminho e orientação para a meta. Durante a navegação, bons leitores procuram informações, selecionam *links* e estabelecem conexões entre textos e páginas da *web*, não necessariamente seguindo essa ordem. Como afirma Coscarelli (2016, p. 76):

Navegar seria parte do processo de leitura que envolve a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa. (COSCARELLI, 2016, p. 76).

Em outras palavras, para navegar, o leitor precisa desenvolver habilidades como localizar e avaliar o que está disponível, sintetizar e integrar informações, bem como refletir sobre o que foi lido, estratégias apresentadas anteriormente e que dizem respeito à leitura *online*.

Além da não-linearidade, Xavier (2004) aponta a multimodalidade como característica do hipertexto e que possibilita a compreensão do texto por outras linguagens, oportunizando ao leitor o uso de uma nova modalidade de leitura: a sinestésica. Com isso, ativará vários canais de processamento cognitivo e, conseqüentemente, novos caminhos para a compreensão leitora serão trilhados.

Em verdade, o hipertexto amplia a construção de sentido e, até no momento em que *links* não são escolhidos, temos percursos de leitura diferentes, que foram definidos pelo leitor. Como afirma Gomes (2011, p. 57): “Em outras palavras, as não-escolhas também fazem parte dos sentidos, tanto quanto os subentendidos e os pressupostos”.

Ademais, o trabalho com o hipertexto em sala de aula apresenta muito mais aspectos positivos do que negativos. Tendo em vista que, se o mesmo for bem planejado, trará benefícios aos alunos que irão desenvolver sua autonomia para a leitura *online*, bem como fazer tantas relações de sentido quanto acharem necessárias.

3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Nisto consiste a vida do gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma archaica em capacidade de se renovar. O gênero vive do presente, mas recorda seu passado, o seu começo. [...] É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento.

(Mikhail Bakhtin)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um panorama sobre as principais teorias relacionadas a gênero discursivo/textual, dando destaque àquelas que serviram de aporte para o nosso estudo. Primeiramente, faremos algumas considerações preliminares sobre essas teorias e, nas seções seguintes, discutiremos, mais especificamente, sobre os gêneros em ambientes digitais, com base nas considerações de Xavier e Marcuschi (2004), Marcuschi (2008), Araújo (2004, 2016); além de discutirmos sobre a reelaboração de gêneros, em particular do gênero Meme. Tal discussão torna-se pertinente devido a aplicação de sequências didáticas, em consonância com o Interacionismo Sociodiscursivo, apresentado mais adiante. Como não se desejava focar apenas em uma corrente teórica sobre gêneros, percebemos a necessidade de fazer um apanhado sobre o estudo dos gêneros, assumindo como perspectiva para a elaboração da sequência didática o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

3.1 Concepções sobre gêneros

O panorama que se têm, atualmente, sobre as concepções de aprendizagem de gêneros aplicadas à educação básica leva em conta a tríade: aprender gêneros, aprender através de gêneros e aprender sobre gêneros; isso seria, respectivamente, o ensino de gêneros como estratégias retóricas, como ferramentas ou recursos culturais e como processos. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), os autores que mais se destacaram nesses estudos foram Amy Devitt (1993), Freedman (1994) e Marilyn Chapman. Essas três principais tradições de estudos de gêneros correspondem à Escola de Sidney (a Linguística Sistêmico-Funcional), o Inglês para Fins Específicos e o Estudo Retórico de Gêneros, três concepções que serão abordadas no presente capítulo.

3.1.1 A Linguística Sistêmico Funcional (LSF)

A LSF é influenciada pelos estudos de Halliday (1978), Halliday e Hasan (1976), além de J. R. Martin, Bill Cope, entre outros. Ela é uma corrente da linguística que se organiza (=sistêmica, pois estuda a estrutura) com um propósito dentro de uma cultura (= funcional, ou seja, situa-se em determinados contextos). Halliday em sua *Language as Social Semiotic* descreve uma “rede de sentidos”, desenvolvendo um sistema semântico-discursivo e considera que a linguagem exerce um papel no modo como os indivíduos se tornam socializados; ou seja, seus “contextos de situação” que, para Halliday, não são isolados, nem únicos; são um conjunto de relações semióticas e semânticas, que correspondem a um cenário de pessoas, ações e eventos. Os contextos de situação, convencionalizados, passam a especificar configurações semânticas que Halliday chama de registro. O registro, por sua vez, compreende: o que está acontecendo (campo= participantes+práticas+circunstâncias); como os participantes se relacionam (relação) e qual o papel da linguagem (modo). No nível linguístico, Halliday chama essas três funções de *metafunções* da linguagem, em que o campo corresponde à representação linguística da ação (*ideacional*). Nesse contexto, a relação seria as interações entre os participantes (*interpessoal*) e o modo refere-se a como os textos se organizam: a coesão, a coerência, o que é explícito, o que é pressuposto, entre outros (*textual*).

O estudo de Halliday (1978) serviu de base para a LSF, também conhecida como Escola de Sidney, e tinha como objetivo ajudar os estudantes a aprenderem a exercitar adequadamente as escolhas linguísticas relevantes para suas necessidades, funções ou sentidos.

Bawarshi e Reiff (2013) fazem duas críticas aos estudos de Halliday: a primeira é com relação ao fato de que a abordagem sistêmico-funcional naturaliza e privatiza algo que é um processo social de aquisição do letramento; além de só levar em consideração aspirações culturais de famílias tradicionais, com isso, privilegiar apenas a cultura dominante, excluindo os demais.

Somente a partir de 1980 se inicia um estudo sobre a escrita de crianças na escola e em 1990 avançam as pesquisas sobre os gêneros como processos sociais. Com o projeto LERN - *Literacy and Education Research Network* - a pedagogia de gêneros australiana procurou identificar quais gêneros eram mais importantes, a

princípio, no letramento escolar, depois avançou para os gêneros de contextos profissionais e, por fim, aos gêneros mais relevantes para o ensino de inglês como segundo idioma.

Tal pedagogia compreendia o ciclo de ensino-aprendizagem em três estágios: a *modelagem*, a *negociação conjunta do texto* e a *construção independente do texto*. A *modelagem* corresponderia a um trabalho de aproximação inicial e superficial com o gênero. Nesse estágio, o trabalho é limitado a analisar o *contexto cultural e situacional*, os *propósitos sociais* dos gêneros, seus *elementos estruturais*, que refletem as suas funções, bem como os *traços linguísticos*, que acabam por realizar essas funções. Como segundo momento, os estudantes são levados a *produzir uma versão do gênero*, observando o propósito social, a descrição e a análise do registro e da linguagem. Por fim, há uma *construção independente do texto* que consiste em uma pesquisa sobre o conteúdo, rascunho do texto, troca de ideias com professor e colegas, revisão/avaliação e publicação do texto. Uma versão atualizada propõe uma construção do contexto, em que são considerados aspectos culturais e situacionais do texto, como realização de pesquisas, entrevistas, viagens de campo, representação de papéis, comparações culturais, entre outros.

Outra crítica feita por Bawarshi e Reiff (2013) ao modelo, diz respeito ao grau de formalismo exibido; o objetivo é escrever textos corretamente. Os gêneros são classificados e modelados como se já fossem conhecidos pelos estudantes; não se leva em consideração as relações e contextos, que podem não ser visíveis na estrutura e nos traços do texto. Ressaltam, também, que promove uma pedagogia de transmissão linear, em que a forma textual é apresentada de modo “acrítico”, pois toma os gêneros ao pé da letra e traz um modelo de educação, de assimilação cultural, em que os gêneros escolhidos devem ser ensinados a estudantes marginalizados pelo letramento escolar. Segundo os autores:

Ao defender os gêneros como peça central para o letramento, os pesquisadores da LSF puseram em debate o modo como os gêneros podem ser usados para ajudar os estudantes a obter acesso e utilizar com mais eficiência os sistemas de escolhas disponíveis aos usuários da linguagem para a produção de sentido em contextos específicos. (BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 55).

Em outras palavras, são aspectos positivos da LSF o fato de ajudarem a estabelecer de que modo os gêneros se conectam, sistematicamente, quais os

motivos/propósitos sociais a ações sociais e linguísticas relacionadas aos gêneros, bem como abrir o debate sobre como os gêneros podem ser usados da melhor forma.

Désirée Motta-Roth (2009) aplica uma abordagem da LSF a contextos educacionais brasileiros e, por meio de um modelo pedagógico que denomina de “ciclo de escrita acadêmica”, consegue aumentar a consciência sobre as práticas sociais e discursivas dentro das comunidades em que desejam entrar. Seu modelo consiste nas seguintes etapas: (i) exploração do contexto; (ii) exploração do texto; (iii) produção, (iv) revisão e edição de textos.

3.1.2 Inglês para Fins Específicos (ESP)

O Inglês para Fins Específicos, ou ESP, segundo Bawarshi e Reiff (2013), propõe um treinamento nas características formais e funcionais dos textos. Swales (1990), com o ESP, aponta para uma abordagem de gêneros baseada em tarefas: (i) análise das similaridades/diferenças do assunto e do objetivo das amostras; (ii) descrição das mudanças que podem ser feitas; (iii) exame das orações e escolhas de palavras e de sua adequação à situação, seguido da produção de suas próprias cartas de solicitação; (iv) ajuntamento de exemplos de textos recebidos.

O interessante na proposta de Swales é o fato de que os gêneros são vistos enquanto realizadores dos propósitos comunicativos. O modelo de CARS - *Creating a Research Space* - proposto por Swales teve um significativo impacto sobre o ensino e levanta alguns questionamentos sobre o que faz um modelo ser bom e quais as suas relações com o discurso.

Para responder a tais questionamentos, tece reflexões sobre as características de um bom modelo, considerando a simplicidade como peça-chave, tendo em vista que modelos muito elaborados são incapazes de chamar a atenção. Além disso, um outro ponto a ser levado em questão é o fato de que apresentar modelos em termos de categorias pragmáticas ou retóricas torna-se mais interessante que as categorias linguísticas ou formais e esses modelos devem estar fundamentados em dados do mundo real e ser rotulados com as exigências de tipos discursivos ou de gêneros específicos.

O autor propõe que o melhor para o ensino da escrita acadêmica seja uma ampliação das consciências metalinguísticas, como se propõe às crianças australianas: gêneros como recursos de sentido e não como sistema de regras.

3.1.3 Os Estudos Retóricos de Gêneros

Os Estudos Retóricos dos Gêneros, doravante ERG, propõem a abordagem de gênero contextualizada e ensina os estudantes a refletirem criticamente sobre os gêneros, suas ideologias e propósitos retóricos e sociais. Nesse modelo, o gênero é visto como dinâmico e mutável.

Eles tiveram início com Carolyn Miller em seu capítulo “Gênero como ação social” e dele partiu-se para a discussão de diversos conceitos que aqui serão tratados: (i) apreensão/*uptake*, sistema de gêneros/conjunto de gêneros; (ii) cronotopo de gêneros, (iii) metagêneros e sistema de atividades.

Bawarshi e Reiff (2013), em sua revisão sobre os Estudos Retóricos de Gênero, apresentam as considerações de Berkenkotter e Huckin sobre o conceito de gêneros como forma de cognição situada, considerando que os gêneros incorporam dinamicamente os modos de conhecer, ser e agir de uma comunidade. Tendo por base a concepção de Bazerman (1998,1994), de que a formação do conhecimento, do gênero e a formação sócio-histórica estão interconectadas; gêneros são formas retóricas dinâmicas, normalizam atividades práticas e, apesar de serem formas dinâmicas, também, devem acomodar a estabilidade, a fim de funcionarem ao longo do tempo. Ainda mais: são formas de cognição situada e, como tal, permitem que seus usuários não só se comuniquem eficazmente, mas também que participem das “normas, epistemologia, ideologia e ontologia social” de uma comunidade (BERKENKOTTER e HUCKIN, 1995).

Nesse tocante, os gêneros nos oferecem ferramentas e recursos para desempenhar certas ações e relações. Nossas práticas reproduzem as mesmas estruturas sociais que subsequentemente tornam nossas ações necessárias, possíveis, reconhecíveis e significativas e reproduzem as mesmas estruturas que conseqüentemente requerem essas práticas. Essas características apontam para o que, segundo Bawarshi e Reiff (2013), podemos nomear de compreensão multidimensional dos gêneros: o seu caráter de estabilidade e de mudança.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), Freedman (1994) apresenta contribuições ao pensamento de Bakhtin, recomendando uma abordagem de gêneros baseada no aprendizado, ao lado do ensino sobre como os estudantes podem reconhecer o contexto e a relação de um gênero com outros gêneros, dentro de sistemas de atividades e entre eles. Cerimoniais, gêneros e apreensões estão ligados, e uma vez que conhecer um gênero é saber como apreendê-lo em um sistema de relações, não podemos compreender completamente os gêneros como ações sociais sem levar em consideração a apreensão.

Dentre as contribuições para ERG, Amy Devitt (1993) traça a diferença entre *contexto de gêneros*, que corresponderia a todos os gêneros; *repertório de gêneros*, ligado a gêneros de um grupo, *sistemas de gêneros*, que trata dos gêneros que interagem e *conjunto de gêneros*, que seriam os gêneros que se associam por meio de atividades e ações de um coletivo. Clay Spinuzzi (2003) acrescenta uma outra categoria: a *ecologia* de gêneros a fim de descrever as relações contingentes, mediadas, interconectadas e menos sequenciadas entre gêneros dentro de sistemas de atividades e entre sistemas.

Ampliando a noção de conjunto de gêneros, Charles Bazerman (1994) delinea a complexa rede de gêneros inter-relacionados, em que cada participante realiza um ato ou movimento reconhecível em algum gênero reconhecível. Assim, os conjuntos de gêneros são constelações de gêneros mais delimitadas que permitem que determinados grupos realizem determinadas ações em um sistema de gêneros, que não existem isoladamente, nem tampouco os sistemas e conjuntos de gêneros. Eles se relacionam entre si formando sistemas de gêneros que ajudam a manter e a instaurar intenções sociais.

É importante ressaltar que os sistemas de gêneros não sequenciam apenas atividades, mas também o modo de pensar. Tanto os sistemas como o conjunto de gêneros ajudam a mediar e a distribuir a cognição em sistemas de atividade em conjunção ou parceria com outros. Se os gêneros são formas de cognição situada, os sistemas e conjuntos de gêneros são meios pelos quais a cognição é distribuída no tempo e no espaço. Ou seja: leva-se em consideração o *quando* e o *como*, o *chronos* e o *kairós* ao usar certos gêneros em relação com outros.

Um outro conceito bastante útil para os ERG é o de metagêneros, conhecido como atmosfera ao redor dos gêneros. Sua função é a de fornecer conhecimento de fundo compartilhado e orientações sobre como produzir e negociar gêneros dentro

de sistemas e conjunto de gêneros. Em outras palavras, o metagênero seria um discurso compartilhado sobre gênero e discute como produzir gêneros; seria um gênero orientando a respeito de outros gêneros.

Sistemas de gêneros, conjuntos de gêneros, metagêneros e apreensões habituais ocorrem e adquirem sentido sempre em *contextos*, denominados de diversas maneiras por estudiosos. Bawarshi e Reiff (2013) fazem um levantamento de como tais conceitos são tratados por outros autores: Freedman os denomina de cerimoniais; Swales, de comunidade discursiva; Bakhtin os denomina de esferas de comunicação e Lave e Wenger os denominam de comunidades de práticas. É importante, em todos os casos, compreender que contextos não são meros panos de fundo ou enquadres nos quais gêneros e ações se realizam. E para explicar essas interações entre os gêneros e seus contextos de uso, temos as relações dialéticas entre gêneros, indivíduos, atividades e contextos, que denominamos de *sistemas de atividades*. Os textos mediam a atividade em diferentes contextos e em momentos de tensão há a concretização de formas híbridas, que nascem em situações em que não há clareza sobre qual gênero pode melhor ser utilizado.

A noção de sistemas de atividades tem contribuído muito nos ERG, pois trouxe à tona o mapeamento de Spinuzzi (2003) e Spinuzzi e Zachry (2000) sobre a ecologia de gêneros, e articulou melhor alguns desafios de ensinar os gêneros.

No entanto, problemas são enfrentados nos ERG. Dentre eles, como apresentam Bawarshi e Reiff (2013), destacamos a preocupação do trabalho com características formais, o que leva a ensinar gêneros como simples características retóricas tipificadas, de modo que se deve fazer jus à sua complexidade e ao seu *status*.

3.1.4 O Interacionismo Sociodiscursivo

Tendo Jean Paul Bronckart como precursor, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) surge baseado nos estudos de Vygotsky e de Bakhtin. Não chega a ser propriamente uma corrente linguística, mas deve ser visto, de forma contextualizada, no quadro da psicologia da linguagem e da didática de línguas, tal como foi concebido pelo grupo de Genebra, do qual fizeram parte Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz, juntamente com Bronckart, principais propagadores do

ISD, em especial aqui no Brasil, onde muitas pesquisas tomam por base suas contribuições.

O ISD retoma de Vygotsky as reflexões sobre a importância da linguagem, bem como as noções de mediação e internalização das funções psicológicas superiores.

Apesar de não ser exatamente uma teoria dos gêneros, o ISD buscou traçar um conceito de gêneros de texto, considerando-o um produto sócio-histórico da nossa ação de linguagem. Com isso, o ISD propõe que as dimensões sociais e discursivas sejam levadas em consideração, abandonando, em parte, alguns aspectos da psicologia. Como afirma Bronckart (2012):

Para atingir seus objetivos [...], a psicologia deve “sair de si mesma”[...] para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Tal é o projeto do ISD [...]. (BRONCKART, 2012, p 30-31).

Nessa perspectiva, o gênero é visto como uma ferramenta da ação de linguagem e a ação de linguagem como reformuladora do gênero. Segundo Bronckart (2012), os gêneros de texto seriam as formas variadas de discurso, que moldam os conhecimentos dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular. Além disso, os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente vagas e essa dificuldade de classificação deve-se à diversidade de critérios que podem ser utilizados para definir um gênero, além da capacidade de alguns gêneros de, historicamente, desaparecerem ou serem substituídos ou de até mesmo reaparecerem com um novo formato. Como afirma o autor:

essa mobilidade explica o fato de que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente estabelecidas [...] e o fato de que algumas novas espécies de textos podem não ter ainda recebido um nome consagrado, em termos de gênero. (BRONCKART, 2012, p. 74)

Diante dessas dificuldades em classificar, definir e descrever os gêneros, o ISD propõe um modelo de análise de textos que privilegia as ações da linguagem, como aponta Machado (2005, p. 238): “ o ISD não toma os gêneros de textos como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior”.

Desse modo, o ISD proposto pela escola suíça tem como objetivo promover a análise, a reconstrução e a apropriação de gêneros a partir da construção de modelos didáticos que apresentam as seguintes etapas: contexto de produção, conteúdos típicos do gênero, formas de mobilizar o conteúdo, construção composicional e estilo particular dos gêneros. Para tal, o ISD analisa os textos com o objetivo de aprender a usar uma língua, levando em conta as práticas de linguagem como práticas de interação social, por meio da aplicação de sequências didáticas, que consistem, como afirmam Schneuwly, Dolz, et. al. (2011, p. 82) em: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

O modelo apresenta, como ponto positivo, a liberdade para a utilização de referências teóricas diversas, tendo em vista que suas maiores influências vêm da psicologia e da educação, e a proposta de pesquisa e ensino de gêneros encoraja o pensamento crítico. E esse modelo vem influenciando o ensino brasileiro, com a proposta de trabalhar os gêneros de texto a partir de sequências didáticas.

3.1.5 A síntese brasileira

A abordagem didática brasileira faz uma síntese das três correntes apresentadas anteriormente e ainda tem como base a tradição suíça com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Bezerra, B. (2017) apresenta, de forma bastante clara e objetiva, as perspectivas teóricas elencadas por Marcuschi (2008) e os centros de pesquisa brasileiros mais representativos delas, como podemos ver abaixo:

Tabela 4: Perspectivas teóricas, segundo L. A. Marcuschi

Perspectivas	Autores representativos	Centros de pesquisa
1. Uma linha “bakhtiniana”	B. Schneuwly, J. Dolz, J-P Bronckart	PUC-SP
2. Uma perspectiva “swalesiana”	J. Swales, V. Bhatia	UFC/UFSC/UFSC
3. Uma linha “marcada pela LSF”	M. Halliday, J. Martin	UFSC
4. Uma perspectiva “mais geral”	M. Bakhtin, J.-M. Adam, J.-P. Bronckart; C. Bazerman, C. Miller; G. Kress, N. Fairclough	UFPE/UFPB

Tabela reproduzida, a partir de Bezerra (2017, p. 91)

A partir do levantamento, Bezerra, B. (2017) faz uma análise do que até então tem servido de base para as pesquisas realizadas no Brasil. Além disso, discute sobre a quarta perspectiva “mais geral”, considerando que o panorama brasileiro sobre estudos de gênero aponta para uma combinação a qual pode ser denominada de Análise Crítica de Gêneros. Nesse tocante, Bezerra, B. (2017) afirma:

[...] a análise crítica de gêneros, referida como uma associação de aportes teórico-metodológicos da análise de gêneros (=ESP), da análise crítica do discurso e, eventualmente, dos estudos retóricos de gêneros e do interacionismo sociodiscursivo [...]. (BEZERRA, B. 2017, p. 107-108).

É conveniente destacar que, sob esse viés, a abordagem brasileira é uma síntese dos estudos sobre gêneros. No entanto, é uma síntese que deve ser entendida como um apanhado de muitas teorias, não só de gênero, como também de teorias do texto e do discurso.

Tomamos, o termo síntese na acepção de Bezerra, B. (2017), que o considera em dois sentidos diversos, como afirma o autor:

a uma apresentação geral de autores e abordagens em estilo de manual para uso de estudantes de graduação e pós-graduação. No segundo sentido, [...] teríamos a síntese brasileira como uma espécie de macroteoria construída a partir de contribuições das diversas abordagens e frequentemente orientada para o ensino. (BEZERRA, B. 2017, p. 90).

Essa macroteoria, definida por Bezerra, B. (2017) apresentar-se-ia como um apanhado global do que até então se utiliza em estudos de gêneros no Brasil. No entanto, não seria uma teoria que abrange outras, mas que se molda, de acordo com as necessidades de quem a usa, adaptando-a ao nosso contexto, como defende Bezerra, B. (2017). Nessa perspectiva, a síntese apontaria um panorama brasileiro chamado de Análise Crítica de Gêneros e que será esboçado no próximo subtópico.

3.1.6 Análise Crítica de Gêneros

No Brasil, a análise crítica de gêneros encontrará um amplo espaço nas discussões de Motta-Roth (2008, 2013), que terá como base as influências de José

Luiz Meurer. Segundo Bezerra, B. (2017, p. 117): “a análise crítica de gêneros, na elaboração de Motta-Roth (2008, 2013), incorpora um leque consideravelmente mais amplo de relações interdisciplinares.” Ainda, segundo o autor, Motta-Roth (2008) destaca três contribuições para a pesquisa da linguagem, advindas de Paulo Freire: a combinação dos elementos linguísticos; a preocupação com as práticas sociais, corroborando o papel estruturador dos gêneros para a cultura e, por último, a relação entre teoria da linguagem e prática social. Sob essa ótica, a autora defende que dois questionamentos precisam ser feitos nas pesquisas sobre gêneros:

- 1) De quanto contexto (histórico, social, material, pessoal) precisamos dar conta (cf. Swales, 2004:3) para que possamos ter um nível apropriado de percepção dos exemplares de gêneros? 2) De quanto texto precisamos dar conta, e em que nível de detalhe, para entendermos e participarmos discursivamente do que se passa a nossa volta? (MOTTA-ROTH, 2008, p. 371)

Nesse sentido, a autora defende que a análise crítica de gêneros permite descrever os atos de fala, identificar os expoentes linguísticos que realizam esses atos de fala e interpretar o(s) discurso(s) que permeiam o texto. Com isso, postula que o trabalho com a linguagem deve ser baseado em práticas situadas e não como sistema de regras e verdades. Logo, aprender linguagem é o mesmo que analisar discurso e, por conseguinte, não cabem mais as aulas que priorizem conteúdos gramaticais. Os alunos já conhecem a língua: falam, escrevem, se comunicam em diversos contextos utilizando a Língua Portuguesa por meio de gêneros.

É conveniente destacar que, para Motta-Roth, o conceito de gêneros, por si só, já traz vários questionamentos. Segundo a pesquisadora: “é importante encarar “gêneros” como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem, num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas”. Motta-Roth (2011, p. 156). E por se tratar de uma atividade culturalmente mediada, o gênero é influenciado por uma das grandes forças da globalização: a mídia. A internet destruiu barreiras e facilitou o acesso e a produção de novos gêneros, mediados, agora, pelo ambiente digital.

No mundo da cibercultura, em que tudo está conectado, onde a informação circula rapidamente, de forma dinâmica e mais livre, a *internet* vem proporcionar uma grande oferta para a aquisição do saber, um oceano de informações

disponíveis com facilidade de acesso e de produção de novos gêneros, agora, em ambientes digitais.

3.2 Gêneros emergentes em ambientes digitais

Novas práticas fazem parte do nosso cotidiano: redes sociais, salas de bate-papo, mensagens instantâneas são novas práticas de leitura que impulsionam a produção de novos gêneros textuais. Não se quer, com isso, responsabilizar a internet pelas mudanças na forma de nos comunicarmos. Como afirmam Barton e Lee (2015, p. 13): “[...] as tecnologias, por si sós, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas [...]”.

Os ambientes digitais possibilitam inúmeras experiências que, cada vez mais, fazem uso de recursos, até então, não tão explorados, como a multimodalidade e os hipertextos. Uma das mudanças diz respeito a novos gêneros que surgem, em muitos casos, de outros já existentes.

Partindo do princípio de que o ambiente digital contribui para a (re)construção de alguns gêneros, consideramos inevitável a mudança de algumas representações concretas desses gêneros. E essa mudança surge em decorrência não apenas do gênero, concretamente representado, mas do quadro que forma a sua noção: muda a maneira de interagir, que agora se dá *online*, o contexto de produção, que, agora, pode variar e o propósito comunicativo que, dada a dinamicidade do ambiente digital, pode se expandir. Levando em conta as considerações de Bakhtin (2003) sobre a língua, de que ela é vista não como um sistema estável, mas como um lugar de interação humana e que, à medida em que as esferas se complexificam, os gêneros tendem a se reestruturar e atender novas necessidades, consideramos que o ambiente digital proporciona a reestruturação de gênero, atendendo novas necessidades. Bakhtin (2003) designa tal processo de transmutação, termo utilizado mais adiante por Araújo (2004, 2016), que o atualiza para reelaboração ao tratar de gêneros emergentes no ambiente digital.

Marcuschi (2004, p. 33), ao estabelecer um parâmetro mínimo para se enquadrar os gêneros em ambientes digitais, leva em consideração a composição (aspectos textuais e formais, incluindo as relações entre os participantes); o tema (natureza dos conteúdos, funções e profundidade) e o estilo (aspectos relativos à

linguagem, seus usos e usuários). O autor aponta a interatividade como uma das características centrais dos gêneros em ambientes digitais; não apenas a interação advinda com a *web 2.0*, mas as relações entre fala-escrita, responsáveis pela inserção de recursos multimodais, que o autor denomina de “integração de recursos semiológicos”. Essas características apontam para a reelaboração de alguns gêneros que, necessariamente, não substituirão outros já existentes, mas apresentar-se-ão como uma evolução.

A partir de Xavier e Marcuschi (2004) se amplia, no Brasil, uma discussão sobre gêneros no contexto da tecnologia digital. Marcuschi (2004) traz uma discussão sobre gêneros emergentes na internet e aponta as vantagens em analisar esses gêneros:

1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; 2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; 3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.”. (MARCUSCHI, 2004, p. 14)

O que o autor considera como um ensaio introdutório, na verdade, representa a base para a discussão sobre os gêneros que emergem no ambiente digital. Nele, aponta para os gêneros emergentes do contexto digital, apresentando alguns e deixando claro que não passa de uma análise bastante introdutória, tendo em vista que, posteriormente, esses gêneros serão estudados de forma mais detalhada. Em sua pesquisa, aparecem como gêneros emergentes os *e-mails*, os *chats*, as entrevistas, as vídeo conferências e os *blogs*, esses últimos, ainda vistos como a reelaboração do diário pessoal por alguns estudiosos.

Levando em consideração a orientação do próprio autor, “é impossível oferecer uma visão completa de todos os gêneros listados” (MARCUSCHI, 2004, p. 38), dado o acelerado desenvolvimento das tecnologias envolvidas em sua produção. Muito do que fora apresentado, até então, sofreu mudanças; como por exemplo, o *blog*, que passou a suportar vários gêneros, dada a sua finalidade e funcionalidade terem sido ampliadas.

Como podemos observar, é numerosa a lista de gêneros emergentes no ambiente digital. Dentre eles, o gênero Meme, sobre o qual nos debruçaremos a

seguir: um gênero emergente no ambiente digital, com pontos que o assemelham ao gênero charge.

3.2.1 O Gênero Meme

O termo “Meme” seria a abreviação de Mimene que provém de uma raiz grega e designaria o Gene da memória cultural. Foi utilizado pela primeira vez pelo biólogo Richard Dawkins, que compara a evolução da língua com a evolução genética, afirmando que a primeira acontece a passos largos e que isso se deve à transmissão cultural, em especial, ao Meme. Como afirma o autor:

Exemplos de memes são melodias, ideias, “slogans”, modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. [...] Quando você planta um meme fértil em minha mente, você literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação do meme. (DAWKINS, 2001, p. 214)

Segundo o autor, assim como os genes se propagam, saltando de corpo para corpo, os Memes saltam de cérebro para cérebro. E essa propagação cultural dá-se da mesma forma que a propagação genética. Tanto os genes como os Memes possuem características como: longevidade, fidelidade e fecundidade. A longevidade seria a capacidade que o Meme tem de permanecer no tempo, perdurando por muitos séculos; a fidelidade seria a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao Meme original; e, por último, a fecundidade dá-se por conta da capacidade de se multiplicar, de se replicar e, com isso, difundir ideias ao longo do tempo. Recuero (2011) acrescenta uma quarta característica ao meme, que está muito ligada à *web*: o alcance. Como afirma Recuero (2011):

As redes sociais na Internet ofereceram um modo mais próximo de estudo da propagação das ideias, suas recombinações e suas partes. É possível perceber de forma mais nítida como determinados pedaços de uma informação são repassados, re combinados, re-significados e reconstruídos nesses ambientes. Assim, quando se observa a propagação de uma *hashtag*, observa-se também a propagação de um Meme, suas apropriações e suas recombinações. E podemos ver claramente como diferentes Memes propagam-se também de forma diferente. Ou seja, através da rede, temos a possibilidade de compreender de forma mais clara como os Memes se propagam, ao menos, no espaço digital, bem como de medir essa propagação (embora parcialmente). (RECUERO, 2011, *online*).

Com isso, proporcional à propagação, o Meme atinge um alcance global ou local, dependendo do capital social² almejado. Em outras palavras, replicamos um Meme porque o consideramos interessante, engraçado ou criativo. E compartilhamos num grupo, na maior parte das vezes, que partilham dos mesmos ideais e assim o fazemos com o intuito de sermos aceitos socialmente.

Toledo (2013) leva em consideração as ideias de Dawkins (2001), no entanto, alerta para o fato de que não se deve limitar o estudo dos Memes ao Darwinismo Social, ou à Sociobiologia, ou à Psicologia Evolutiva. Sob esse viés, o sucesso de um Meme não se dá a despeito dos seres humanos, mas por causa deles. Em outras palavras, os Memes têm origem na própria cultura, e não nos humanos. Para chegar a essa conclusão, o autor leva em consideração as ideias de Blackmore (1999):

Ao invés de pensar em nossas ideias como nossas próprias criações, e como coisas que trabalham para nós, temos que pensar nelas como memes autônomos egoístas que trabalham apenas no sentido de serem copiados. (BLACKMORE, 1999, p.8 apud TOLEDO, 2013, p. 199).

Com isso, leva em conta que o objeto de estudo da memética é a cultura, em todas as suas facetas, tratada do ponto de vista da própria cultura, e não do ponto de vista humano.

No tocante à linguagem, a memética considera que uma língua não se apresenta de forma homogênea e as suas diferenças aumentam ou diminuem dependendo da frequência do contato entre as diversas formas dessa língua.

Com base em pesquisa realizada de julho a janeiro de 2005, Recuero selecionou 420 memes, retirados de 70 *weblogs*, em português e, com base nas características propostas por Dawkins (2001), acrescidas do alcance, propôs uma Taxonomia dos Memes em *weblogs* (2006), apresentada, de forma sucinta, na tabela 5:

² Recuero (2009) denomina de capital social “todo conceito como produto do pertencer a um grupo (rede) de atores e aqueles valores que ali decorrem” Segundo a autora, a internet parece estar aumentando o capital social, apesar de aumentar, também, as formas de apropriação desse capital, mais focada nos laços fracos que nos fortes.

Tabela 5: Taxonomia dos Memes em *weblogs*

TAXONOMIA DOS MEMES EM <i>WEBLOGS</i>	
Fidelidade: (semelhança do Meme com o seu original)	<ul style="list-style-type: none"> • Replicadores: tem uma reduzida variação e sua principal função é informar um fato. Exemplo: cliques em <i>weblogs</i>, <i>links</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> • Metamórficos: são totalmente alterados e reinterpretados enquanto passados adiante.
	<ul style="list-style-type: none"> • Miméticos: imitam o meme original, mantendo a estrutura, a essência e a ordem.
Longevidade: (associada à existência no tempo)	<ul style="list-style-type: none"> • Persistentes: permanecem sendo replicados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Voláteis: apresentam um curto período de vida.
Fecundidade	<ul style="list-style-type: none"> • Epidêmicas: espalham-se amplamente, como uma epidemia.
	<ul style="list-style-type: none"> • Fecundos: espalham-se por grupos menores.
Alcance	<ul style="list-style-type: none"> • Globais: não possuem conexão direta com a interação social.
	<ul style="list-style-type: none"> • Locais: propagados por pessoas mais próximas.

Fonte: Adaptado, pela pesquisadora, de Recuero (2007, p. 3-10)

Deixamos claro que a classificação dos Memes proposta por Recuero (2006) não serve para rotulá-los, mas para levar-nos a uma reflexão sobre a sua propagação e multiplicação em ambientes digitais.

Na presente pesquisa, buscaremos analisar a leitura dos chamados Memes da *internet*, considerando-os a partir de características que o aproximam do gênero Charge. Assim como a Charge, o gênero Meme apresenta um tom humorístico fortemente marcado, com o objetivo de expor situações com temática social, política e econômica, de forma cômica e, em sua maioria, levar a “discussão sobre algum assunto polêmico que esteja circulando nos meios de comunicação em determinado espaço de tempo” (PIMENTEL, 2014, pág. 78).

Para compreendermos mais facilmente o gênero, observemos um exemplo de Meme. É de suma importância a contextualização dele, como o fazemos a seguir, a

fim de que se compreenda o seu objetivo, inserido no “caldo cultural”, o que passamos a fazer.

O *boy do bote*: contextualização

Em junho de 2016, o Recife sofreu com fortes chuvas que provocaram diversos alagamentos. Em meio às enchentes, uma passageira de ônibus filmava a situação do bairro da Estância, quando um jovem, subitamente, tenta dar um “bote” (expressão utilizada para designar “tomar de assalto”) tentando capturar seu celular. O rapaz não conseguiu roubar seu aparelho e a mulher resolve publicar o vídeo nas redes sociais. Esse foi o mote para a produção de vários Memes com a imagem da situação.

Figura 7: Memes – O *boy do bote*



Fonte: < www.portaldoholanda.com.br/bizarro/boy-do-bote-vira-o-meme-da-semana-vem-ver>. Acesso em 13 fev. 2017.

É conveniente destacar que, com o exemplo, comprova-se a evolução cultural proposta pelo Meme: a partir da imitação há a transmissão cultural com vistas a provocar um efeito cômico para a situação. E os Memes produzidos comprovam o seu caráter temporal: proliferaram situações que são contemporâneas: o rapaz segurando a tocha olímpica, visto que estávamos às vésperas das olimpíadas; jogando uma partida de *Quadribol*, em menção a série de livros *Harry Potter*; dando o bote em uma carteira de trabalho, fazendo menção a um momento em que a confecção do documento estava suspensa, por conta de problemas com a licitação da empresa que as fornecia, e fazendo uma *selfie* com celebridades na entrega do Oscar 2016.

Inferimos que todas as situações apresentadas nos Memes são extremamente engraçadas, criativas e com temáticas voltadas, preferencialmente, para o público jovem, que consideramos como o leitor preferencial do gênero Meme. Além disso, reforçam as características apresentadas por Dawkins (2001): capacidade de longevidade, fecundidade, fidelidade e o alcance, proposto por Recuero (2011).

Devido às suas características, que se aproximam da Charge, ousamos afirmar que o Meme seria a reelaboração do gênero Charge, principalmente, no meio digital, o que passamos a refletir no próximo tópico.

3.2.1.1 Meme: reelaboração do gênero Charge

Como vimos, a internet e sua condição semiótica hipermodal impulsionam a formação de novos gêneros, ou a transmutação de gêneros. A leitura, contemporaneamente, não se dá apenas no impresso: há imagens com movimentos, brilho, som, cores, luzes, ícones, *links*, entre outros recursos que podem ser acessadas no meio digital. Com isso, gêneros que até então só se apresentavam no papel, invadem a tela e assimilam características do gênero primário.

Bakhtin (2003), ao tratar da assimilação da carta - gênero primário, por um romance - gênero secundário, trata esse fenômeno como transmutação. Para o autor:

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Em pesquisa sobre gêneros recorrentes em ambiente digital, em especial nas redes sociais *Twitter* e *Facebook*, Araújo (2003) trata da reelaboração de gêneros, também, à luz do pensamento de Bakhtin. Segundo o autor:

Os gêneros primários, quando transmutados de sua esfera de origem, são reinterpretados pelos gêneros secundários, de modo que, absorvidos no interior destes, ascendem a uma característica que não mais a de gênero primário. (ARAÚJO, 2003, p. 28).

Sob esse viés, Navas (2010) trata da cultura do remix.³ Com os avanços tecnológicos, a nossa vida passou a ser remixada: reinventamos produtos já existentes e passamos a ser autores daquilo que consumimos. Nesse contexto, reinventamos gêneros textuais já existentes e passamos a ser autores do novo Meme produzido.

Na tentativa de teorizar sobre a transmutação dos gêneros, o Hiperged, um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará, em especial o professor Júlio Araújo Costa, desenvolveu estudos sobre a transmutação de gêneros, à luz do pensamento de Bakhtin, e chegou à conclusão de que o termo reelaboração seria mais apropriado para os estudos de linguagem, tendo em vista que o primeiro termo já era muito utilizado pela física nuclear e pela biologia e poderia gerar ambiguidade.

Além de propor o termo reelaboração, Costa (2010) propôs uma categorização para a reelaboração dos gêneros. Segundo o autor, os gêneros reelaborados podem ser categorizados como gêneros emergentes: aqueles que apresentam um certo ineditismo; ou como gêneros estandardizados: que se originam de gêneros já existentes, como é o caso, que doravante defendemos, do gênero Meme.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008), ao tratar dos gêneros emergentes advindos do ambiente digital, chama a atenção, também, para a possibilidade de alguns desses gêneros serem a transmutação de outros já existentes. Como afirma o autor:

³ Remix: Termo criado na década de 70, o remix foi utilizado pela primeira vez para definir o que DJ's faziam para mexer na música depois que ela havia sido gravada.

Em certos casos, esses gêneros emergentes parecem projeções ou “transmutações” de outros com suas contrapartes prévias [...]. O que se deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou a natureza da linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 202)

Como exemplo, temos o gênero em estudo, que absorve muitas das características da Charge e assume o tom de sátira ou crítica no ambiente digital.

Marcuschi (2008) já apontava para a profusão de gêneros emergentes e de gêneros que parecem projeções de outros já consolidados no caldo cultural, como já dito. E é o que aqui reconhecemos: a Charge se projeta no Meme e, dada a sua essência, suporte e meio no qual circula, se multiplica, se prolifera, perdurando por um bom tempo e, com o advento da *web*, consegue um alcance até então não conhecido.

Assim, acreditamos que os avanços da tecnologia, e a compreensão de textos em ambientes digitais, através da navegação, inclusive, já fazem parte do nosso cotidiano e devem estar inseridos, também, na escola. Apresentamos, a seguir, uma proposta de trabalho com duas sequências didáticas, uma versão que traz a leitura de Memes no papel e outra que trata da leitura de Memes no smartphone. A partir da sua aplicação, procuramos respostas sobre como se dá a leitura de Memes no smartphone e na folha de papel, além de descrever as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos quando leem Memes no smartphone e na folha de papel e investigar os efeitos que a leitura de Memes, em TDM (Tecnologias Digitais Móveis) e no impresso, provocam para a compreensão do gênero.

4 Aspectos metodológicos

“Todos os caminhos estão errados quando você não sabe onde quer chegar”

(William Shakespeare)

O objetivo deste capítulo foi descrever o caminho trilhado para consubstanciar o objetivo geral, proposto nessa pesquisa, que consistiu em analisar as estratégias de leitura e seus efeitos para a compreensão do gênero Meme, em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e no impresso em alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Para tal fim, elaboramos e aplicamos duas sequências didáticas, uma no formato impresso e outra com orientações para os alunos acessarem os *links*. Tanto a aplicação da SD, como as respostas dadas às questões serviram de material para a análise do que nos propusemos nos objetivos específicos: (i) descrever as estratégias de leitura utilizadas por alunos, do 1º ano do ensino médio, quando leem Memes no *smartphone* e na folha de papel; (ii) investigar, em alunos do 1º ano do ensino médio, os efeitos que a leitura de Memes, em TD e no impresso, provocam para a compreensão leitora do gênero.

Dessa forma, o presente capítulo foi dividido em três sessões. Na primeira, 4.1, tratamos sobre o tipo de pesquisa, de cunho qualitativo. Na segunda sessão, 4.2, apresentamos os participantes da pesquisa. Na terceira sessão, 4.3, tratamos sobre os tipos de abordagens e procedimentos utilizados, desde o planejamento e a elaboração das sequências didáticas, bem como a sua aplicação e resolução por parte dos sujeitos. Na quarta e última sessão, apresentamos as estratégias utilizadas para realizar a leitura, bem como seus efeitos para a leitura compreensiva do gênero Meme.

4.1 Tipo de pesquisa

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, que foi realizada com uma turma de 1º ano do ensino médio, consistem em uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que analisar o comportamento dos sujeitos face a aplicação de sequências didáticas no impresso e no formato digital pode gerar

diversas estratégias de investigação, pois, temos, de forma antecipada, uma previsão dos caminhos a serem percorridos, mas que podem assumir muitas formas e podem ser conduzidos em múltiplos contextos. Segundo Bodgan e Bliken (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BODGAN E BILKEN, 1994, p. 49).

Coerente com o que afirma o autor, interessam-nos mais o processo para se chegar às respostas do que simplesmente as respostas. A escolha por tal método torna-se pertinente, pois a leitura em meio digital representa um fenômeno de nossa contemporaneidade e tem levado os estudiosos a investigar se ler na tela requer novas estratégias e quais seriam essas novas estratégias.

4.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi conduzida na biblioteca do Colégio Anchieta, escola da rede privada de ensino, localizada na Rua Ernesto de Paula Santos, 607, no bairro de Boa Viagem, Recife-PE, onde os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como seus responsáveis tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo o modelo sugerido pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Os sujeitos envolvidos tiveram ciência de todos os riscos e benefícios da pesquisa, que só ocorreu com uma prévia autorização dos responsáveis legais deles.

O critério utilizado para a escolha dos participantes foi, em primeiro lugar, a efetiva participação nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura, na qual a pesquisadora atua. Outro fator relevante foi a disponibilidade em participar da pesquisa, utilizando o seu próprio *smartphone*, com acesso à internet, disponibilizada pela escola através de rede compartilhada (*wi-fi*).

São jovens entre 14 e 16 anos, três rapazes e três moças, de classe média, com grande interesse em tecnologia. Em sua maioria, fazem uso do *smartphone*, com maior frequência em casa, para acessar as redes sociais, três utilizam por mais de duas horas ao dia e três utilizam por mais de quatro horas ao dia. Dos seis

sujeitos, quatro consideram que o *smartphone* traz uma influência positiva para os estudos e todos não sofrem proibição/controlado dos pais com relação ao uso do *smartphone*; quatro deles consideram que o desempenho escolar melhora ao utilizar o aparelho e acreditam que ele possa, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento do aprendizado em sala de aula.

Os sujeitos de pesquisa serão tratados como Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3), Sujeito 4 (S4), Sujeito 5 (S5) e Sujeito 6 (S6). A aplicação deu-se de dois em dois sujeitos, a fim de que pudessem ser observadas as estratégias de leitura utilizadas para a resolução das questões. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, mais que as respostas às questões, interessa-nos o percurso para se chegar a elas, além do comportamento dos sujeitos frente ao *smartphone* e ao texto impresso.

4.3 Materiais de análise

O *corpus* da pesquisa foi composto pelas atividades desenvolvidas a partir de duas sequências didáticas (SD): uma que envolvia a leitura de Memes no impresso (Anexo A) e outra em TD (Anexo B), objetivando trabalhar o gênero Meme, explorando a sua compreensão e seus elementos constitutivos, tais como: elementos composicionais, contexto de produção e elementos linguísticos. A aplicação da sequência didática em meio impresso e em TD teve como principal objetivo analisar as estratégias de leitura e seus efeitos para a compreensão do gênero Meme, em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e no impresso em alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A proposta inicial era de aplicar, com um grupo de seis alunos, a sequência didática impressa. No entanto, em um plano piloto, com apenas dois alunos, constatou-se que eles apresentaram dificuldades em responder às questões relacionadas aos tipos de Memes. Com isso, o trajeto foi refeito e, anteriormente à aplicação da sequência didática, houve uma conversa inicial sobre o gênero Meme, com a apresentação de novos elementos, bem como a apresentação de uma matéria sobre Memes.⁴ Dando continuidade, houve a aplicação da sequência

⁴ A matéria foi veiculada na Rede Globo, no programa “Como Será?”, com acesso pelo seguinte endereço: <<http://g1.globo.com/como-sera/noticia/2017/11/descubra-quem-esta-por-tras-dos-memes-da-internet.html>>

didática, sempre em duplas, a fim de que pudesse ser feita uma observação mais criteriosa sobre as estratégias utilizadas para a compreensão.

Nossa atuação teve início com a aplicação da sequência didática na versão impressa. Tanto a sequência impressa como a digital apresentou duas partes: a primeira parte, denominada de Atividade 01, teve como objetivos trabalhar o papel social e comunicativo do gênero Meme, bem como identificar, relacionar e avaliar informações na leitura de Memes.

Na segunda parte, Atividade 02, foram trabalhadas atividades que tinham como objetivo identificar os elementos organizacionais, a linguagem e a finalidade dos gêneros Meme e Charge, a fim de compará-los e encontrar pontos em comum, como a finalidade, o conteúdo temático e o aspecto multimodal.

Na SD versão digital, eram disponibilizados os endereços de acesso e os sujeitos consultavam os Memes no *smartphone*. Em algumas atividades, solicitava-se que fosse postado algum comentário em rede social, a 3ª questão da Atividade 01, na sequência impressa, trazia a foto apenas da Página Inicial de um grupo no *Facebook*, enquanto na sequência *online* era solicitado que o estudante acessasse a página, e, com isso, teria a liberdade de navegar nas janelas disponíveis (figura 8).

Figura 8: Página oficial - Chapolin Sincero

The image shows a screenshot of the Facebook profile page for 'Chapolin Sincero'. The profile picture is a man in a red hoodie with a yellow 'M' logo. The page includes a navigation menu on the left with options like 'Página inicial', 'Sobre', 'Fotos', 'Vídeos', 'Publicações', and 'Comunidade'. The main content area is divided into sections: 'Sobre', 'PAGE INFO', 'INFORMAÇÕES DE CONTATO', 'MAIS INFORMAÇÕES', 'HISTÓRIA', and 'Conquistas'. The 'Sobre' section contains a paragraph about the page's creation in August 2012 by a publicist student. The 'INFORMAÇÕES DE CONTATO' section lists an email address and a website. The 'MAIS INFORMAÇÕES' section lists the launch date, a bio, gender, and type of entity. The 'HISTÓRIA' section contains a paragraph about the page's content style. The 'Conquistas' section lists achievements from 2015 to 2017.

Fonte: << https://www.facebook.com/pg/ChapolinSincero/about/?ref=page_internal>>

Para realizar a análise, foram feitas observações e anotações, registradas em um diário de observação, pela pesquisadora sobre os caminhos percorridos durante os dois momentos de leitura para prosseguir com as atividades propostas a partir da sequência didática.

Além das anotações em um diário de observação, foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada, a fim de obter o maior número de informações possíveis para se compreender quais as estratégias de leitura utilizadas para a compreensão do gênero Meme, tanto no suporte impresso, quanto no suporte digital. As perguntas da entrevista foram voltadas para as estratégias utilizadas para a compreensão do texto. Para a análise, foram escolhidas as respostas que atendessem melhor aos critérios propostos para análise, além das suas colocações, orais, e suas ações frente à aplicação das sequências didáticas, a fim de: (i) identificar a ideia central do texto, (ii) inferir o sentido de uma palavra ou expressão, (iii) expressar uma opinião sobre o Meme, (iv) diferenciar Meme de Charge, considerando o conteúdo temático, a finalidade, o estilo, o público-alvo, o suporte e o autor e (v) comparar Meme com Charge, identificando semelhanças e diferenças.

4.4 Estratégias de ação

As estratégias de ação para essa pesquisa apresentaram as seguintes etapas:

1. Elaborar duas sequências didáticas que envolvessem questões de compreensão de texto, objetivando identificar e analisar—estratégias de leitura, propostas por Solé (1998) e outras, relacionadas, especificamente à leitura digital, propostas por Coscarelli e Coiro (2014), bem como seus efeitos para a compreensão leitora e questões relacionadas às especificidades do gênero Meme, como o contexto de produção, seus elementos composicionais, linguísticos, entre outros, que possam contribuir para a compreensão do gênero.
2. Dividir a aplicação da sequência didática em dois momentos, com a aplicação das atividades de dois em dois sujeitos, a fim de observar mais minuciosamente as estratégias de leitura utilizadas.

3. Descrever as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos a partir de um diário de observação e entrevista semiestruturada, logo após a leitura dos Memes em TDM e no impresso.
4. Interpretar e analisar qualitativamente os dados coletados, questão por questão, dando ênfase às respostas e estratégias mais relevantes.
5. Investigar, a partir das anotações no diário de observação e das respostas dos alunos às entrevistas, os efeitos provocados pela leitura compreensiva realizada em TD e no impresso do gênero Meme.

5 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados, mediante a aplicação da sequência didática versão impressa e versão *online*.

Como se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, o processo será mais importante que a resposta dada às questões.

Portanto, daremos ênfase às estratégias de leitura utilizadas para a versão impressa e para a versão *online* e seus efeitos.

5.1 SD versão impressa

Questão 01:

Observe a imagem a seguir e responda às questões que seguem:

A vida é a Galisteu e eu sou o Faustão

Chapolin Sincero ✓
8 de outubro às 21:57 · 🌐

A vida me derrubando
1,2 M visualizações

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

😊❤️👍 Maria Camilla Cavalcanti, Guilherme Ramos e outras 51 mil pessoas Comentários mais relevantes ▾

7.679 compartilhamentos 10 mil comentários

01. A imagem apresentada é parte de um vídeo que virou um Meme de internet. Diariamente, nós recebemos e enviamos Memes, reproduzindo e ressignificando pedaços da nossa cultura. Os Memes são unidades de informação cultural que podem ser facilmente “transportadas” e replicadas por meio de ideias, símbolos, slogans, mitos, rituais, imagens, músicas etc.

- a) Que informação o Meme acima replica?
- c) Expresse a sua opinião sobre o conteúdo do Meme.

Respostas-S1:

- a) *A imagem.*
- c) *A comparação com a realidade, no sentido das quedas que a vida dá em cada pessoa.*

Respostas – S2:

- a) *De que a vida sempre nos derruba.*
- c) *Ele usa o humor para falar da vida.*

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Dos seis sujeitos analisados, três responderam satisfatoriamente à questão 01, conseguindo realizar uma leitura compreensiva do gênero, identificando a informação principal, bem como o sentido da expressão “a vida me derrubando”, além de conseguir expressar a opinião sobre o conteúdo do Meme, como proposto por Solé (1998) como uma das estratégias anteriores à leitura. Para tal, S1 e S2 utilizaram como estratégia, antes mesmo da leitura, a antecipação do tema, utilizando como estratégia a ativação do conhecimento prévio, a partir dos elementos paratextuais, observando a imagem em que a apresentadora Adriane Galisteu, ao participar do quadro Dança dos Famosos, no programa Domingão do Faustão, derruba o apresentador Fausto Silva em um momento de euforia por ter sido aprovada em um dos estágios da competição. O episódio logo virou Meme e passou a ser replicado na rede de internet.

Observamos que a principal dificuldade para responder à questão 1 deveu-se ao fato da não compreensão do significado da palavra “replica”, que fazia parte da sequência didática aplicada pela pesquisadora, corroborando com o que propõe Solé (1998, p. 125): “Para ler eficazmente precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura”. Todos os sujeitos tiveram dificuldade na compreensão da palavra. Com isso, como estratégia, para o esclarecimento de palavras desconhecidas, uns interromperam a leitura e perguntaram à professora; outros, pesquisaram, no *smartphone*, exemplos de uso da palavra e, assim, conseguiram chegar a respostas mais completas, como foi o caso de S1 e S2.

Para responder à questão, os sujeitos, a partir das nossas observações, ativaram o conhecimento prévio, formulando previsões sobre o texto. Durante a execução, S1 retomou a cena do programa de auditório relatando-a oralmente para a pesquisadora e identificou, então, um dos principais objetivos do gênero Meme, que seria retomar uma situação corriqueira com um caráter humorístico, demonstrando apresentar conhecimento prévio sobre o contexto de produção daquele Meme em específico e do próprio gênero, conforme propõe o ISD, a construção de modelos didáticos que apresentem o contexto de produção como um dos elementos de análise, contribuem para promover a apropriação do gênero.

EFEITOS DA LEITURA

Como efeito da leitura, constatamos que S1 relacionou o texto não-verbal, a imagem de Adriane Galisteu derrubando Fausto Silva, ao título do Meme: “A vida é a Galisteu e eu sou o Faustão” e, com isso, foi capaz de atribuir significado ao que leu.

Por outro lado, S2, fez uma interpretação com base não apenas na imagem e no título do Meme, mas relacionando-a ao texto verbal escrito: “A vida me derrubando”, que surge nos comentários logo abaixo do Meme. Durante a aplicação, S2 falou de *sites* que produzem Memes e mostrou-se bastante conhecedor do gênero Meme. Com isso, podemos inferir, que os efeitos de leitura foram mais amplos em S2, pois, além de além de ler o texto verbal e ter muita experiência com leitura de Memes, foi capaz de atribuir significado ao que leu, ampliou suas experiências, alargando, assim, seu conhecimento prévio e, ainda, expressou opiniões de forma mais convincente. Dessa forma, conseguiu formular hipóteses

mais facilmente, como propõe Kleiman (2004), ampliando, assim, seu conhecimento metacognitivo.

Os que não buscaram esclarecer o significado da palavra “replica”, realizando uma interpretação apenas pelo contexto, não apresentaram grande êxito nas respostas, não utilizando outras estratégias que pudessem contribuir com a compreensão. Não seria imaturo de nossa parte considerar que um leitor proficiente é capaz de obter, como efeito da leitura, a capacidade de atribuir sentido ao que lê, utilizando vários tipos de conhecimento, como afirma Kleiman (2016):

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2016, p. 13).

Ao responder à questão, tanto S1 como S2, ativaram o conhecimento prévio sobre o gênero Meme e, com isso, construíram o sentido do texto. S2 chegou a citar sites de Memes, mostrando estar familiarizado com a leitura do gênero em questão.

Outra questão que podemos destacar é a questão 2 – proposição d:

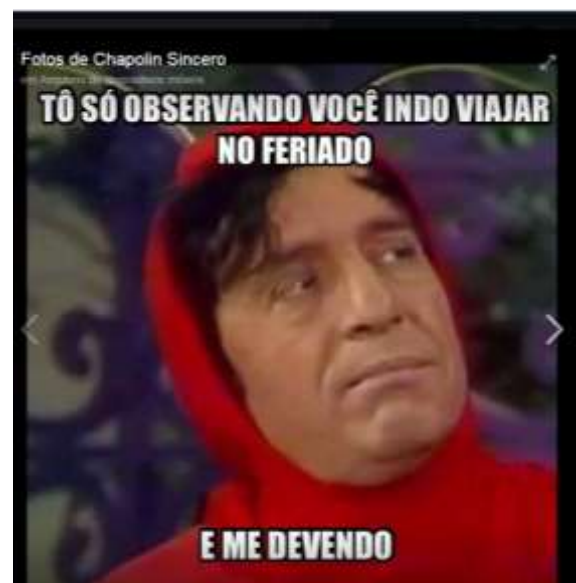
Questão 2:

Observe os Memes a seguir e responda ao que se pede:

MEME A



MEME B



d) O Meme, geralmente, procura provocar o efeito cômico de uma situação, com um tom irônico, que seria uma crítica mais leve, ou sarcástico, em que a crítica é mais agressiva, com o objetivo de desprezar, ofender ou zombar de algo ou alguém. No caso do Meme em questão, a comicidade dá-se de forma irônica ou sarcástica? Justifique sua resposta.

A princípio, os sujeitos tiveram dificuldades em diferenciar ironia de sarcasmo. No entanto, como a professora havia trabalhado, anteriormente, nas aulas de Literatura, sobre as cantigas medievais satíricas, em que foram tratadas as sátiras diretas e indiretas e nelas identificaram ironia e sarcasmo, os sujeitos retomaram o conteúdo e a transposição para os Memes facilitou a compreensão. S1, S2 e S6, assim, responderam:

Resposta – S1:

*O primeiro Meme é irônico, pois ele falou para si.
O segundo Meme foi sarcástico, pois foi como um recado para algum amigo.*

Resposta – S2:

*Meme A: Irônico.
B: Sarcástico.*

Resposta – S6:

O Meme A é irônico, pois não ofende, diretamente, ninguém; o B é sarcástico, pois procura ofender quem está lendo.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para responder à questão, tanto S1 como S6, ativaram seu conhecimento prévio, retomando um conceito trabalhado durante as aulas sobre as cantigas satíricas medievais. S1 chegou a retomar a temática de uma das cantigas satíricas

vistas durante as aulas de Literatura e S6 endossou com o comentário sobre a presença da ironia em algumas músicas de Cazuza. Além disso, os sujeitos resumiram as ideias do texto a fim de explicar a ironia e o sarcasmo presentes nos Memes. S1 comenta o tom sarcástico presente no Meme B, ao dirigir-se diretamente ao amigo, criticando o fato de o sujeito viajar no feriado, mesmo devendo.

É importante salientar que o conhecimento sobre ironia e sarcasmo só foi ativado quando a professora lembrou, mesmo que de forma superficial, com o objetivo de que ativassem da memória o que já havia sido visto anteriormente, o conteúdo, visto durante as aulas de Literatura. Solé (1998, p. 105) ressalta a importância de: “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio”, como ocorreu nesse momento. S6, de forma sucinta e objetiva, com sua resposta, afirma que a ironia traz uma sátira indireta e o sarcasmo apresenta-se como uma crítica direta, revelando a pessoa a quem se pretende ofender. Com isso, o sujeito deixa claro que utilizou como estratégia a identificação da ideia principal de cada Meme, capaz de, assim, identificar a ironia e o sarcasmo. Como afirma Solé (1998, p. 138): “encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos”. Note-se que, ao identificar a ideia central de cada Meme, os sujeitos foram capazes de identificar que o Meme A é carregado de ironia e de que o Meme B carrega o sarcasmo.

A leitura desse Meme foi realizada de forma autônoma, como propõe Solé (1998), a fim de que a aplicadora, à medida que os sujeitos fossem lendo, fosse observando o nível de conhecimento que tinham sobre o gênero. Como afirma Solé (1998, p 117):

O importante é pensar que, por um lado, alunos e alunas podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma.(SOLÉ, 1998, p. 117).

À medida que surgiam dúvidas sobre a questão, ela iria esclarecendo, deixando que os sujeitos fossem complementando suas colocações e, com isso, mostrando-se cada vez mais, leitores competentes, capazes de realizar uma leitura autônoma.

EFEITOS DE LEITURA

Como efeitos de leitura identificamos que, ao relacionar os conceitos de sarcasmo e ironia ao que haviam estudado em Literatura, os sujeitos ampliaram suas experiências, tanto com relação ao que haviam estudado sobre cantigas medievais, como com relação ao conteúdo temático do gênero Meme, interpretando a ironia presente. Assim, conseguiram, também, atribuir significado ao que leem, bem como utilizar inferências num nível mais elaborado, pois, com a leitura compreensiva dos Memes, constataram que os Memes tem um tom crítico, não se resumindo, apenas a ser humorístico.

Como afirmou S6:

Esses Memes são mais críticos, não estão sendo, apenas, engraçados.

Com isso, mais uma vez, ficou claro que, quanto maior o conhecimento prévio, maior a capacidade de a leitura produzir efeitos significativos.

Dando continuidade à análise, observamos a questão 04:

04. Agora, observe a Charge e o Meme abaixo para responder às questões seguintes:



Fonte:

https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiv8bGsz_jWAhVIFpAKHXPGCKcQjRwIBw&url=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com/tirinhasdomazza/



Fonte: <http://portalcorreio.com.br/obj/11/170329,800,80.jpg>

- a) Qual o conteúdo temático do Meme e da Charge? Sobre o que, geralmente, esses gêneros tratam?
- b) Qual a finalidade do Meme? E da Charge?
- c) Qual o tipo de linguagem (verbal, não-verbal, mista) utilizadas no Meme? E na Charge?
- d) Qual o público-alvo (a quem se destina) o Meme? E a Charge?
- e) Onde são publicados os Memes? E as Charges?
- f) Quem produz o Meme? E a Charge?

Respostas - S1:

- a) *O ENEM, o horário de entrada*
- b) *Charge: passar uma mensagem de maneira mais séria.
Meme: animar e passar a mesma mensagem, só que de maneira descontraída.*
- c) *Ambos são mistos, pois possuem imagem e texto.*
- d) *Meme: jovens
Charge: adultos.*
- e) *Ambos tratam de coisas do cotidiano, de maneira engraçada.*
- f) *Meme: qualquer pessoa com bom senso humorístico.
Charge: profissionais da área (publicitários, designers)*

Respostas – S2:

- a) *ENEM, por que sempre que cegam atrasados, viram piada.*
- b) *Meme: sempre pega situações do cotidiano e visam o humor.
Charge: é mais seria; com humor, porém, mais crítica.*
- c) *Linguagem mista nos dois.*
- d) *Jovens e adultos, praticamente o mesmo público-alvo.*
- e) *Meme: na internet (redes sociais).
Charge: jornais e revistas.*
- f) *Qualquer pessoa pode fazer um Meme; ele não foi profissionalizado. A charge são profissionais.*

Respostas – S4:

- a) *A charge é uma sátira às pessoas que chegam atrasadas e o Meme traz uma pessoa planejando chegar atrasada, com um propósito.*
- b) *Meme: Ironizar quem faz isto*
Charge: criticar levemente quem chegou atrasado.
- c) *Não-verbal.*
- d) *Meme: jovens.*
Charge: adultos e idosos.
- e) *Memes: redes sociais*
Charges: redes sociais e jornais.
- f) *Qualquer pessoa produz o Meme, basta criatividade. A charge é produzida por profissionais, com o propósito de criticar.*

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ao responder que a Charge é mais séria, a pesquisadora indagou a S1 em que sentido seria mais séria e S1 afirmou que usou este termo por considerar a Charge com um tom mais crítico, aborda, geralmente, temas relacionados a questões sociais, momentos históricos e políticos, enquanto o Meme, geralmente, está mais relacionado a fatos do cotidiano, podendo, ocasionalmente, ter uma abordagem de questões sociais e políticas.

Para chegar a essa conclusão, inferimos que S1, utilizou, como estratégia de leitura, identificar a ideia principal do texto, para, assim, compreender que a charge, geralmente, aborda temas mais críticos. Além disso, a partir da leitura, conseguiu esclarecer possíveis dúvidas sobre o conteúdo temático dos Memes, recuperando outros exemplos de Memes sobre o ENEM.

EFEITOS DA LEITURA

Ao se debruçar sobre a leitura do Meme, os sujeitos ampliaram o conhecimento sobre o gênero, reconhecendo seus elementos organizacionais, bem como o seu aspecto multimodal, além de expressarem opiniões de forma mais convincente, como S2, que chegou a afirmar:

O Meme se multiplica, pois é mais dinâmico, enquanto a charge fica parada no tempo, vira história.

O fato de considerar que a charge vira história vem das experiências que S2 teve com o gênero: em sua grande maioria, as charges são trabalhadas pelo professor de história que, vê nas críticas ali lançadas, um olhar para o momento histórico. Diante do exposto, questionei ao professor de história, como utilizava as charges em sala de aula e ele informou que usa em algumas questões e em slides, fazendo menção a algum líder, ou apontando características de personalidades históricas. Com isso, compreende-se o fato de os sujeitos dessa pesquisa, sempre relacionarem a charge à história: veem com frequência em aulas e em questões dessa disciplina. E seu conhecimento foi utilizado como estratégia para identificar o público-alvo, o objetivo e os autores das charges, bem como a função das TD na multiplicação dos Memes. Com isso, como efeito da leitura de um gênero já familiar, foram capazes de produzir inferências num nível mais elaborado, bem como foram capazes de reconhecer características inerentes ao gênero tratado.

S4, de início, chegou a afirmar:

Pensei que Meme e Charge eram a mesma coisa, pois servem pra criticar.

Até mesmo a afirmação equivocada de S4 nos mostra o conhecimento do aluno que, apesar de não diferenciar Meme de Charge, consegue perceber a relação que há entre os dois gêneros, ratificando o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2011), que aproximam os gêneros, levando em conta que ambos apresentam uma discussão de problemas, estando, assim, na ordem do argumentar.

Com o desenvolvimento da atividade, os alunos ampliaram o conhecimento sobre o gênero Meme, confrontando-o com a charge e compreendendo que, apesar de apresentarem diferenças, aproximam-se e que o Meme vem tomando o lugar da Charge devido ao uso das tecnologias digitais.

Ainda opinou que:

A Charge não deveria deixar de existir.

Constatando, assim, que o gênero está sendo substituído pelo Meme. A afirmação de S1 corrobora com a afirmação de Solé (1998, p 44): “Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. S1, ao afirmar que a charge não deveria deixar de existir, deixou clara a importância do gênero, não desconsiderando a importância, também, do gênero Meme, que é mais dinâmico. E, como afirma Solé (1998, p. 44-45):

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção de algo que existe objetivamente. (SOLÉ, 1998, p. 44-45).

S2, tentando explicar a diferença entre Meme e charge, acrescentou, oralmente:

Com o passar do tempo, o Meme foi sendo mais visto que a Charge, virou moda, viral.

Note que, pela fala de S2, identificamos sua familiaridade com o gênero, utilizando, até mesmo, uma expressão típica desse contexto: viral. Inferimos, então, que essa familiaridade com o gênero, fez com que S2 respondesse às questões com mais segurança.

Acerca da questão 05, analisamos:

05. Alguns estudiosos, ao tratar dos gêneros textuais emergentes, advindos do ambiente digital, chamam a atenção para a possibilidade de alguns desses gêneros se apresentarem como a reelaboração de outros já existentes. Como se sofressem alterações ao serem “transportados” para o ambiente digital. Nessa perspectiva, responda:

- a) O que há em comum entre a charge e o meme?*
- b) E o que muda da Charge para o Meme?*
- c) Poderíamos afirmar que o Meme é uma reelaboração da Charge? Por quê?*
- d) Você conhece algum outro formato para o Meme, além dos que aqui foram apresentados? Quais?*

Como respostas, obtivemos, de S1:

- a) No final de tudo, o humor.*
- b) A seriedade: a charge mostra-se mais séria que o Meme.*
- c) Sim, pois tem o mesmo senso de humor, porém o Meme é algo mais divertido.*
- d) Sim, Meme por vídeo.*

Respostas - S2:

- a) O conteúdo humorístico, tema, assunto.*
- b) O formato, a forma de divulgar, as características do Meme: longevidade, fecundidade e fidelidade.*
- c) Sim, pois o Meme representa uma evolução da charge.*
- d) Sim, por vídeos.*

Com base nas respostas e observação, obtivemos a seguinte análise:

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Como estratégias utilizadas, observamos que, tanto S1 como S2: identificaram a ideia principal do Meme e da Charge, compreendendo que ambos apresentam o tom humorístico. Para chegar a essa conclusão, relacionaram com outros textos já lidos, do mesmo gênero, apresentando, oralmente, exemplos de Memes com o mesmo conteúdo temático: chegar atrasado para o ENEM.

EFEITOS DA LEITURA

Como efeitos da leitura, constatamos que os sujeitos ampliaram o significado tanto com relação ao gênero Charge, como ao Meme e, conseqüentemente, desenvolveram maior autonomia com relação ao que leram. Ao ter um maior conhecimento sobre Meme e Charge, ampliaram a sua compreensão sobre os gêneros, tornando-se leitores mais autônomos. Como propõe Kleiman (2004, p. 34): “há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos”. Em outras palavras, ao deter conhecimento sobre o conteúdo temático, a organização composicional, bem como a finalidade e o estilo dos gêneros Meme e Charge, os sujeitos obtiveram a capacidade de controlar melhor o conhecimento e refletir sobre ele, formulando hipóteses.

Tabela 6 – Estratégias e efeitos da leitura no impresso

QUESTÃO	Objetivos	Estratégias utilizadas	Efeitos da leitura
01	Identificar a ideia central de um texto; Expressar opinião sobre o Meme.	Ativar o conhecimento prévio; Formular previsões sobre o conteúdo dos Memes.	Atribuir significado ao que leu; Ampliar suas experiências, ampliando, assim, seu conhecimento prévio.
02	Identificar as características dos Memes; Diferenciar ironia de sarcasmo.	Esclarecer dúvidas sobre as características dos Memes; Resumir as ideias do texto;	Ampliar o conhecimento sobre o gênero Meme; Desenvolver o senso crítico; Utilizar inferências num nível mais elaborado.
04	Identificar os elementos organizacionais, a linguagem e a finalidade dos gêneros Meme e Charge, a fim de compará-los e encontrar pontos em comum, como a finalidade, o conteúdo temático e seu aspecto multimodal Diferenciar Meme de Charge	Identificar a ideia principal do texto; Esclarecer possíveis dúvidas; Formular perguntas sobre o texto;	Ampliar o conhecimento sobre o gênero Meme, reconhecendo seus elementos organizacionais, bem como o seu aspecto multimodal. Expressar opiniões de forma mais convincente.
05	Comparar Meme com Charge	Identificar a ideia principal; Relacionar com outros textos já lidos do mesmo gênero.	Ampliar o conhecimento sobre o gênero Meme; Responder questões de compreensão com mais segurança.
06	Comparar Meme com Charge	Identificar a ideia principal; Relacionar com outros textos já lidos, do mesmo gênero;	Atribuir significado ao que leu Desenvolver maior autonomia com relação ao que lê.

5.2 SD versão *online*

Partindo da premissa, proposta por Coscarelli (2016) de que navegar requer o uso de estratégias similares à leitura, a SD versão *online* trazia, como diferencial, os *links* de acesso aos gêneros trabalhados. Com isso, os sujeitos eram obrigados a navegar para poder responder às questões. Salientamos que as estratégias utilizadas na SD versão impressa não são descartadas; pelo contrário, aliam-se a elas, outras estratégias relacionadas ao navegar. No entanto, deixamos claro que, para a análise não se tornar repetitiva, iremos abordar, nesse momento as estratégias de leitura *online*, propostas por Coscarelli e Coiro (2014), como veremos a seguir:

Questão 01

Atividade 01

Em seu *smartphone*, acesse o endereço abaixo e responda às questões que seguem:

www.facebook.com/OlhaKiridinha/videos/1284772068333214/

Contextualizando: O Meme em evidência trazia um vídeo de um cão enorme, tentando se acomodar, sem sucesso, numa cama em que jamais o caberia, juntamente com a frase: “Eu tentando me encaixar nos padrões da sociedade”.

EU TENTANDO ME ENCAIXAR



NOS PADRÕES DA SOCIEDADE

Fonte: < www.facebook.com/OlhaKiridinha/videos/1284772068333214/ > Acesso em 10 out. 2017.

01. A imagem apresentada é parte de um vídeo que virou um Meme de internet. Diariamente, nós recebemos e enviamos Memes, reproduzindo e ressignificando pedaços da nossa cultura. Os Memes são unidades de informação cultural que podem ser facilmente “transportadas” e replicadas por meio de ideias, símbolos, slogans, mitos, rituais, imagens, músicas etc.

a) Que informação o Meme acima replica?


c) Na própria página da internet, poste um comentário sobre o Meme.

Questão 01 – análise das Proposições: a, c⁵

Resposta S1

a) *Sobre as pessoas que tentam seguir os padrões da sociedade, tentam se encaixar em coisas que não são para elas.*

c)




S1 Nunca tente entrar em algum que não foi feito para você 😂😂
Curtir · Responder · 14 de novembro às 12:07
1 resposta

Resposta S2:

a) *Que é difícil entrar nos padrões da sociedade.*

c)



S2 É, realmente é complicando entrar nesses 'padrões' da sociedade.
Curtir · Responder · 1 · 17 de novembro às 10:25

ESTRATÉGIAS DE LEITURA:

Como o acesso ao Meme era pela rede social Facebook, inicialmente, S1 ficou disperso, navegando, aleatoriamente, na rede social, acompanhando as atualizações do seu perfil. Assim, poderíamos considerá-lo como leitor errante, proposto por Santaella (2004, p. 178): “Suas rotas são idiossincráticas, turbulentas e, no mais das vezes, dispersivas e desorientadas”. No entanto, seria um conceito pré-concebido sobre o sujeito que, com a intervenção da aplicadora, solicitando que

⁵ Optamos por inserir o comentário original, realizado na rede social, a fim de manter a autenticidade dos discursos multimodais.

acesse o endereço, tomou para si a responsabilidade de atender ao que fora solicitado. Como afirma Coscarelli (2016, p. 76):

Navegar seria a parte do processo de leitura que envolve a busca, a localização a avaliação e a seleção de informações, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa [...]. (COSCARELLI, 2016. p. 76).

Portanto, além das estratégias de leitura que identificamos na SD impressa, como ativar o conhecimento prévio, identificar a ideia principal e resumir as ideias do texto em um comentário para ser postado, S1 utilizou outras estratégias que estão relacionadas à leitura online, como, por exemplo, comparar informações, lendo os comentários postados, pois, como ele precisaria produzir um comentário, observou todos os comentários anteriores, com o objetivo de produzir um discurso que se aproximasse ao que estava sendo postado pelos visitantes da página, demonstrando interesse pelas discussões que estavam surgindo. Com isso, era levado a utilizar as estratégias de avaliar as informações com base no contexto e nas fontes, identificando se quem havia postado o comentário era jovem ou uma pessoa mais velha, se era um homem ou uma mulher; e, assim, articulou informações em diferentes comentários. S1, ao ler os comentários, chega a ressaltar o quanto o comentário de um colega iria polemizar, tendo em vista que trazia uma discussão sobre até que ponto deve-se seguir o que a sociedade impõe como padrão. O fato de comparar informações de comentários postados revela-nos o quanto, no ambiente digital, a informação é ampliada, pois, como já afirmamos anteriormente, com o hipertexto, somos consumidores de informação e, no caso de S1, a escolha por ler os comentários relacionados ao Meme, faz-nos compreender que o sujeito buscava informações sobre a opinião das pessoas sobre o Meme.

Ao identificar que o Meme estava postado na página Olha só kiridinha, S1 já identificou o propósito comunicativo do Meme, afirmando:

O dono dessa página é um publicitário, ele faz Memes bem legais.

Ao afirmar que se tratava de um publicitário, inferimos que o sujeito quis sugerir, com isso, que o autor seria um profissional, alguém com ideias mais criativas para produzir o Meme.

Para responder à proposição c, somadas às estratégias vistas anteriormente, também identificamos, com base na postagem em rede social que S1 identifica e analisa a perspectiva do produtor do conteúdo, ao identificar que se trata de um publicitário, como vimos anteriormente.

Convém ressaltar quão mais complexa apresenta-se a leitura *online*. Note-se que às estratégias utilizadas no impresso, somam-se outras, relacionadas à condição hipertextual do gênero, quando o sujeito não se detém, apenas, à leitura do Meme, mas a amplia para os comentários e interage com eles e, à medida que novas questões surgem, novas conexões precisam ser feitas e é nessa teia que novas estratégias para a compreensão surgem.

EFEITOS DA LEITURA

Com isso, como efeito da leitura *online*, podemos identificar a formação de um leitor proficiente em TD, que interage com a informação, sentindo-se um leitor-autor do gênero Meme, o lator, proposto por Rojo (2013). Também podemos inferir que há uma ampliação da informatividade, propiciada pelo ambiente digital, que se constitui como um dos critérios da textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981), promovendo mais conhecimento com o acesso à internet. Além disso, foi possível integrar textos a partir do estabelecimento de conexões entre os vários *links* encontrados, muitas vezes, no mesmo hipertexto e permitindo melhores conexões, bem como ter uma visão crítica sobre os comentários postados.

Quanto ao S2, mostrou-se como o leitor previdente, proposto por Santaella (2004, p. 179): “É o leitor que se orienta por uma memória de longo prazo que o livra dos riscos do inesperado. S2 acessou apenas uma vez o Meme e, de imediato, leu os comentários dos colegas e, além de postar seu comentário, respondeu aos comentários dos colegas. Além das estratégias atribuídas a S1, identificamos, a partir da observação, que S2 foi capaz de: articular informações de diferentes fontes, bem como conseguiu relacionar alegações e comprovações (evidências), pois acessou outros sites com Memes. Note-se que antes de postar seu comentário, leu alguns já postados. Isso revela a preocupação em manter a linha de pensamento do que, até então, havia sido propagado. Como efeitos de leitura, inferimos que S2 desenvolveu a interação, ao compartilhar/curtir/ responder comentários.

Vale ressaltar, também, o comportamento de S3, que se mostrou bem mais participativo, interagindo bastante, com várias colocações, como, por exemplo:

Ler e pesquisar na internet é bem mais fácil porque a gente vai tendo um amplo conhecimento. No livro, a gente fica limitado.

Observe que a afirmação de S3 traz à tona um questionamento advindo da geração digital: com a mídia digital, não houve uma mudança, apenas, do suporte para a leitura, mas novas estratégias de leitura, não desconsiderando as estratégias do impresso. Ao afirmar que a internet proporciona um amplo conhecimento, S3 demonstra que necessita localizar, avaliar, sintetizar, integrar e refletir sobre as informações disponibilizadas no ambiente digital *online*. Como afirmam Coscarelli e Coiro (2014, p. 756): “a internet fornece novos espaços digitais no qual as pessoas podem acessar diversos textos enquanto praticam maneiras de se tornar leitores críticos, aprendizes autônomos e cidadãos mais bem informados”.

Questão 02 – Proposição d

02. Acesse o endereço abaixo e responda ao que se pede:

<https://www.facebook.com/professoraidjane/photos/a.1788341438146856.1073741828.1786324508348549/1882240185423647/?type=3&theater>

*O endereço dava acesso aos seguintes Memes:



Sheldon Cooper
@sheldonironico

Seguir

o melhor do enem e os memes
kkkkkkkkkkkkkkkkkkkk #ShowDosAtrasados
#Enem2017



12:59 - 5 de nov de 2017

1.372 Retweets 2.614 Curtidas



39 1,4 mil 2,6 mil

d) O Meme, geralmente, procura provocar o efeito cômico de uma situação, com um tom irônico, que seria uma crítica mais leve, ou sarcástico, em que a crítica é mais agressiva, com o objetivo de desprezar, ofender ou zombar de algo ou alguém. No caso do Meme maior, apresentado no link acessado, a comicidade dá-se de forma irônica ou sarcástica? Justifique sua resposta.

Resposta – S1:

Irônico, pois eles estão fazendo piada com um fato que ocorreu, multiplicando-o de várias maneiras.

Resposta – S2:

Zombando dela, de forma irônica.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

S1, novamente, manteve-se disperso, acessando o aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, no início mas, com a intervenção da pesquisadora, iniciou a atividade. Posteriormente, questionei por que S1 apresentava-se tão ansioso e com interesse em acessar o *WhatsApp*. Foi então que afirmou estar impossibilitado pelos pais de acessar o celular, pois não vem conseguindo se concentrar nos estudos e, conseqüentemente, havia baixado seu rendimento na escola. Esse dado corrobora com a necessidade de desenvolver, cada vez mais, atividades pedagógicas com as TDIC a fim de que os jovens compreendam o rico material que tem em mãos; o que falta, muitas vezes, é orientação de como utilizá-lo. Por outro lado, S2 acessou o *link* com os Memes apenas uma vez e, de imediato, respondeu ao questionamento.

Como estratégias, ambos buscaram perceber os motivos implícitos da criação dos Memes, ao buscarem identificar onde os Memes foram publicados. Vale ressaltar que o link que dava acesso aos Memes era o endereço de uma página do *Facebook* da pesquisadora e S2 logo identificou, pelo início do link, que se tratava de uma publicação da rede social *Twitter*, que, para facilitar o acesso, foi postada no

Facebook. Isso demonstra o quão familiarizado encontra-se o sujeito com a rede social e a sua capacidade de identificar onde o Meme foi publicado. Também buscaram identificar o objetivo proposto pelo Meme, compreendendo o tom irônico do Meme. Para isso, S1 utilizou como estratégia de leitura a antecipação do tema, a partir de elementos paratextuais, propostos por Solé (1998). O mesmo deteve-se, a princípio, ao tom irônico presente no título da postagem: “O melhor do ENEM é os memes” que finaliza com o tom de humor com o recurso multimodal para retratar o riso: “kkkkkk”, fato citado pelo sujeito. Inferimos que o fato de S1 conhecer a linguagem do ambiente digital contribuiu para a sua compreensão leitora do Meme.

EFEITOS DA LEITURA

Como efeitos de leitura, para ambos os sujeitos, identificamos que buscam permitir que façam melhores conexões e integrações entre os textos apresentados, a fim de, comparando-os, identificar, a partir da ideia central de cada Meme, o que apresentava ironia e sarcasmo. Além disso, construíram sentidos e significados e, com isso, refletiram sobre as informações, ativando seu conhecimento de mundo.

A atividade foi bastante rica, pois os sujeitos logo identificaram o que os Memes replicavam e isso contribuiu para a compreensão leitora. S1 logo constatou que o Meme maior replicava uma cena da série norte americana, *The Walking Dead*, transmitida por canais fechados, que é um grande sucesso entre os jovens e já se encontra na 8ª temporada. Outro conhecimento de mundo que S2 retomou e apresentou para o grupo foi o de conseguir relacionar o último Meme, em que a moça está segurando arco e flecha, à cena do filme *A Múmia*, em que se retrata um dos soldados da múmia chinesa. Ao expor seus comentários, S2 logo era compreendido pelos outros colegas. Quanto à cena em que a garota aparece segurando uma bola de ferro, tanto S1 como S2 relacionaram a uma cena de um clipe da música *Wrecking Ball*, da cantora *Miley Cyrus*.

O momento foi bastante rico e mostrou o quanto recuperamos e ampliamos o nosso conhecimento de mundo ao relacionar leituras. No momento em que citavam de onde conheciam a cena procuravam recuperá-las utilizando o smartphone e, com isso, comparavam e combinavam informações.

As leituras dos Memes, em ambiente digital, apresentaram-se bem mais ricas, exigindo um leitor mais eficiente, capaz de estabelecer relações com o seu conhecimento de mundo. Como afirmam Fonte e Caiado (2014):

As práticas discursivas em **ambientes digitais** são permeadas por discursos multimodais e exigem sujeitos autônomos, ativos, intencionais, na medida em que deverão selecionar os modos semióticos para a constituição da tessitura discursiva. (FONTE e CAIADO, 2014, p. 479) (grifo nosso)

Sob essa ótica, os discursos multimodais presentes nos Memes, foram imprescindíveis para a compreensão leitora. Conseguir identificar a ironia presente em “kkkkk”, identificar a cena replicada de uma série, bem como um elemento presente em um clipe musical – no caso a bola de ferro- foram de suma importância para a compreensão e contextualização dos Memes e corroboraram com a ideia de que os sujeitos são autônomos, ativos, capazes de construir sentidos e significados.

Questão 05 – Proposição c

Objetivo: Identificar que o Meme é uma reelaboração da Charge.

05. Alguns estudiosos, ao tratar dos gêneros textuais advindos do ambiente digital, chamam a atenção para a possibilidade de alguns desses gêneros se apresentarem como a reelaboração de outros já existentes. Como se sofressem alterações ao serem “transportados” para o ambiente digital. Nessa perspectiva, responda:

c) Poderíamos afirmar que o Meme é uma reelaboração da Charge? Por quê?

Resposta S1:

Sim, pois o Meme é a versão atualizada da Charge, pois é colocada na internet e ela pode se renovar.

Resposta S2:

Sim, pois o Meme vai para a internet, mas continua usando a linguagem mista e frases curtas.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA:

Tanto S1 como S2, responderam às questões, sem nenhuma dificuldade. No entanto, S2 concluiu a atividade mais rapidamente e aproveitou o tempo disponível para pesquisar outros Memes com a mesma temática e, assim, comparar, combinar e articular informações. Também falou sobre um canal, denominado Games Edu, que produz Memes a partir de cenas de jogos. A partir dos *links* acessados e de seu conhecimento de mundo, teceu o seguinte comentário, sobre a reelaboração do gênero:

Os Memes levaram a “vibe” da Charge para a internet.

A afirmação acima corrobora com o conceito de reelaboração de gêneros, proposto, sob o nome de transmutação, por Marcuschi (2008):

Em certos casos, esses gêneros emergentes parecem projeções ou “transmutações” de outros com suas contrapartes prévias [...]. O que se deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou a natureza da linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 202)

Portanto, o Meme apresenta-se como o gênero emergente que mais parece uma projeção da Charge e S2 transpôs essa informação para uma linguagem mais direcionada ao jovem. Note-se que várias informações são postas: de que o Meme tem características que o aproximam da Charge e que é um gênero presente na internet.

Tanto S1 como S2 levantaram hipóteses e construíram modelos baseados nas informações sobre Memes e Charges. Que adivinham dos sites consultados durante a aplicação.

EFEITOS DA LEITURA

Além de ampliarem seu conhecimento de mundo, inferimos que, tanto S1 como S2 recriaram o sentido do texto, ao resgatarem o que era replicado em cada Meme. Era perceptível, pela reação deles ao se depararem com os Memes, que compreendiam o tom irônico da cena ali retratada. Como o objetivo da atividade estava bem claro, que era o de identificar a ironia presente nos Memes, os sujeitos já fizeram a leitura tendo claro o objetivo da atividade.

Conforme Kleiman (2004, p. 32): “Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.” Assim, tendo clara a finalidade da leitura, tem-se, como efeito, a melhora na capacidade de processar e ativar a memória.

Consequentemente, como efeito para a leitura, tem-se a produção de conhecimento com o acesso à internet, pois os sujeitos consultaram sites que pudessem comprovar suas afirmações sobre que cenas os Memes replicavam, contribuindo para a construção e a atualização do conhecimento. Dessa forma, ampliaram seu letramento digital que, segundo Ribeiro (2016):

‘letramentos digitais’ envolvem inúmeras práticas sociais e concepções para se poder realizar pesquisas na internet, acessar links de navegação, avaliar a credibilidade das fontes. Compreender e produzir gêneros multimidiáticos, dentre outras. (RIBEIRO, 2016, p. 163)

Com isso, observamos, também, que, quanto mais familiarizado com o ambiente digital, mais o leitor *online* faz uso de estratégias de leitura e, assim, essa leitura produz mais efeitos, formando leitores, cada vez, mais proficientes com o uso das TD.

Para melhor ilustrar o que fora analisado com relação à resolução da SD - versão *online*, esboçamos um quadro com as questões analisadas, com seus objetivos, a descrição das estratégias de leitura utilizadas e os efeitos provocados pela utilização dessas estratégias.

Tabela 7 – Estratégias e efeitos da leitura *online*

QUESTÃO	Objetivos	Estratégias utilizadas	Efeitos da leitura
01	Identificar a ideia central de um texto; Expressar opinião sobre o Meme, postando um comentário em rede social;	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar informações, lendo os comentários postados, - Avaliar as informações com base no contexto e nas fontes - Articular informações em diferentes comentários. - Identificar e analisar a perspectiva do produtor do conteúdo (no caso, S1): o quê está apresentando, a quem e por quê; - Articular informações de diferentes fontes, bem como -Relacionar alegações e comprovações (evidências) 	<ul style="list-style-type: none"> -Formar um leitor proficiente com o uso do smartphone, -Produzir mais conhecimento com o acesso à internet, -Permitir que faça melhores conexões entre os textos (comentários encontrados), -Ter uma visão crítica sobre os comentários postados. -Favorecer a um número ilimitado de informações; - Desenvolver a interação, ao compartilhar/curtir/ responder comentários.
02	Diferenciar ironia de sarcasmo	<ul style="list-style-type: none"> -Perceber os motivos implícitos da criação dos Memes; -Identificar o objetivo proposto pelo Meme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que façam melhores conexões e integrações entre os textos apresentados; -Construir sentidos e significados
05	Comparar Meme com Charge	<ul style="list-style-type: none"> -Levantar hipóteses e construir modelos baseados em informações parciais ou fragmentadas 	<ul style="list-style-type: none"> -Produzir conhecimento com o acesso à internet, -Contribuir para a construção do conhecimento; -Atualizar o conhecimento.

O quadro revela que as estratégias de leitura para o *online* são bem mais amplas, exigindo muito mais do leitor. Assim, para efeito de comparação, apresentamos as estratégias de leitura no impresso e no meio digital, a fim de comprovar o quão complexo representa ler no formato digital. Vale salientar que para o *online*, além das estratégias do impresso, encontramos outras mais.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO IMPRESSO	ESTRATÉGIAS DE LEITURA ONLINE
<ul style="list-style-type: none"> • Ativar o conhecimento prévio; • Formular previsões sobre o conteúdo dos Memes; • Esclarecer dúvidas sobre as características dos Memes; • Resumir as ideias do texto; • Identificar a ideia principal do texto; • Esclarecer possíveis dúvidas; • Formular perguntas sobre o texto; - Relacionar com outros textos já lidos do mesmo gênero 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar informações, lendo os comentários postados; • Avaliar as informações com base no contexto e nas fontes; • Articular informações em diferentes comentários; • Identificar e analisar a perspectiva do produtor do conteúdo (no caso, S1): o que está apresentando, a quem e por quê; • Formar um leitor proficiente com o uso do <i>smartphone</i>; • Produzir mais conhecimento com o acesso a internet; • Permitir que faça melhores conexões entre os textos (comentários encontrados); • Ter uma visão crítica sobre os comentários postados; • Articular informações de diferentes fontes; • Relacionar alegações e comprovações (evidências); • Perceber os motivos implícitos da criação dos Memes; • Identificar o objetivo proposto pelo Meme; • Levantar hipóteses e construir modelos baseados em informações parciais ou fragmentadas; • Articular recursos de diferentes fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profusão do texto na tela trouxe novos modos de leitura. Embora alguns estudiosos considerem que houve apenas a mudança do papel para a tela, não podemos desconsiderar o que essa mudança representou. Com a tela, novos elementos se integraram, ainda mais, à leitura: a quebra da linearidade, promovida pelos hipertextos, a multimodalidade, enriquecida com os aparatos do computador e da internet, contribuíram para que o leitor passasse a ter um papel mais ativo ante o texto. No entanto, não se pretende polarizar a leitura no impresso e no digital. Pretende-se deixar claro que ler no ambiente digital requer novas habilidades que envolvem basicamente localizar e avaliar, sistematizar e integrar, bem como refletir sobre as informações. E trazem à tona estratégias como avaliar a confiabilidade da informação, articular informações de diferentes fontes, bem como distinguir fato de ficção, documentação de argumentação, real de falso e elucidação de propaganda, dentre tantas outras já listadas, que se somam às já existentes, propostas por Solé (1998), como antecipar o tema, localizar o tema/ideia principal, buscar informação complementar, construir síntese semântica do texto, dentre outras.

Com isso, para compreender melhor o que envolve a leitura *online*, é preciso entender as diferenças de textos no impresso e digitais e entender que existem habilidades específicas, estratégias e práticas envolvidas na negociação de múltiplas fontes de informação, como as que foram apresentadas no presente trabalho.

Diante do que foi mencionado, fomos impulsionados a realizar esta pesquisa partindo do questionamento: Como ocorre a compreensão do Gênero Meme em tecnologia? Para responder ao questionamento inicial, elaboramos o seguinte objetivo para orientar o estudo: analisar as estratégias de leitura e seus efeitos para a compreensão do gênero Meme, em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e no impresso, em alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Após a análise dos dados, chegamos à conclusão de que, quanto maior a familiaridade com o gênero e com a tecnologia digital, mostrando-se capaz de navegar pela internet, mais seguros mostram-se os sujeitos em responder às questões. Coscarelli (2016, p. 71) afirma: “ler e navegar podem ser consideradas partes de uma mesma competência, uma vez que navegar envolve muitas habilidades semelhantes à leitura”, como por exemplo, o reconhecimento de

palavras, o processamento sintático e semântico, sendo o último acentuado com a internet, pois faz um uso maior de informação verbal e não-verbal.

Convém destacar que, apesar da orientação para a sequência didática versão impressa ser respondida com consulta apenas às informações no papel, muitos queriam, a todo instante, consultar o *smartphone*, a fim de exemplificar o que estava sendo solicitado. Isso demonstra o quão limitada fica a leitura de um gênero emergente do ambiente digital, transposto para o papel, como, assim, frequentemente, faz a escola. Em vários momentos, tivemos que esclarecer que a análise se restringia aos Memes ali apresentados. Em verdade, tal caso se justifica como consequência da explosão tecnológica, como afirma Zacharias (2016, p. 23): “A expansão das tecnologias da informação e da comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos”. Cada vez mais relacionamos informações e, muitas dessas, advém do contato com ambientes digitais.

Ao realizar a SD versão digital, embora tivessem recebido a orientação de analisar apenas os Memes ali especificados, os sujeitos mostraram-se mais desenvoltos e outros Memes eram acessados com o propósito de obter mais informações que corroborassem com o seu pensamento. Zacharias (2016) já afirmava que, quando os alunos acessam mais a internet, os textos impressos deixam de ser os únicos objetos de leitura presentes na escola. Por isso, a escola deve funcionar como mais um espaço para uso do ambiente digital.

Salientamos que transpor, para a sala de aula, um estudo acadêmico como o que trata das estratégias de leitura, que aponta para novas tendências, pode representar um risco. No entanto, a sua aplicação vai justificando o seu uso e trazendo à tona reflexões como as que nos propusemos a realizar nesta pesquisa. O fato é que não podemos considerar que ler em ambiente digital aponte para o uso de estratégias convencionais de leitura.

Diante do exposto, o que, até então, apresentamos é uma visão do que representou a aplicação de sequência didática com e sem o uso da tecnologia digital, chegando à conclusão de que ler, no ambiente digital, requer novas habilidades e estratégias de leitura, que se somam às estratégias do impresso e exigem um leitor capaz de localizar, avaliar, sintetizar, integrar, interagir e refletir sobre as informações acessadas em múltiplas fontes. Na verdade, em tempos

digitais, a tela nos apresenta tudo ao mesmo tempo e requer um leitor conectado (nos diversos sentidos da palavra) com essas mudanças.

REFERÊNCIAS

BARTON e LEE. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 20015.

BAWARSHI, A. ; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**, terceira versão, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em 24 set. 2017.

BEZERRA, V. L. B. C. **Leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa: uma realidade?** 2017, 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editoria, 2017.

BLACKMORE, S. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999. Apud TOLEDO, G. L. **Em busca de uma fundamentação para a memética**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 1, p. 187-210, Jan./Abril, 2013.

CAIADO, R.; FONTE, R. Multimodalidade e Tecnologia Móvel Digital: a relação entre imagem e texto verbal na produção de sentidos. In: BARROS et al (orgs) **Linguagem: entre o sistema, o texto e o discurso**. Curitiba. PR: CRV, 2015 p. 39-50.

CHARTIER, R. **A ordem do livro**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COSCARELLI, C. V. **A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo**. Ensino e Tecnologia em Revista, Londrina, v.1, n.1, p.. 67-79, jan./jun. 2017. Acesso em 19 set. 2017.

_____. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo, Parábola, 2016, p.61-80.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. **Reading multiple sources online**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.17, n.13, p: 751-776, set./dez. 2014.

COSTA, S. R. **Leitura e escritura de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares**. In: Veredas: revista de estudos linguísticos, v. 4, n. 1 – jan./jun. 2000, pp. 43-49. Juiz de Fora: EDUFJF.

CRISTÓVÃO, V. L. ; FOGAÇA, F. C. **Resenha do livro Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 47(1): 265-269, jan.jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a15.pdf> Acesso em: 10 dez 2017.

DIONÍSIO, A. P e VASCONCELOS, L. J.. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEM, C e MENDONÇA, M. (orgs). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016.

_____. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, pp. 13-22, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993. (Coleção TRANS)

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

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 43-59.

RIBEIRO, A. E.. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo, Parábola, 2016.

_____, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

_____, A. E. **Ler na tela** – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana (orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

_____, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais. 2008, 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

_____, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004, p. 170-180.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29 .

ANEXOS

ANEXO A – SD VERSÃO IMPRESSA



01. A imagem apresentada é parte de um vídeo que virou um Meme de internet. Diariamente, nós recebemos e enviamos memes, reproduzindo e ressignificando pedaços da nossa cultura. Os memes são unidades de informação cultural que podem ser facilmente “transportadas” e replicadas por meio de ideias, símbolos, slogans, mitos, rituais, imagens, músicas etc.

a) Que informação o meme acima replica?

b) Que sentido tem a expressão “a vida me derrubando” no meme?

c) Expresse a sua opinião sobre o conteúdo do Meme.

02. O termo “Meme” foi utilizado pela primeira vez pelo biólogo Richard Dawkins, que compara a evolução da língua com a evolução genética, afirmando que a primeira acontece a passos largos e que isso se deve à transmissão cultural, em especial ao Meme. Segundo ele, os memes possuem três características: a longevidade, que diz respeito à capacidade de perdurar por muito tempo; a fecundidade, que seria a capacidade de se multiplicar ao longo do tempo e a fidelidade que seria a capacidade de se manter o mais fiel possível ao original. Observe os memes abaixo e responda ao que se pede:



a) Complete o quadro abaixo, com base nas três características propostas por Richard Dawkins para os memes, justificando sua resposta:

	MEME A	MEME B	JUSTIFICATIVA
Longevidade	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	
Fecundidade	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	
Fidelidade	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	

b) Que faixa etária representa o personagem do meme A? E o meme B?

c) Essas imagens representam a realidade ou é um conteúdo ficcional?

d) O Meme geralmente procura provocar o efeito cômico de uma situação, com um tom irônico, que seria uma crítica mais leve, ou sarcástico, em que a crítica é mais agressiva, com o objetivo de desprezar, ofender ou zombar de algo ou alguém. No caso do Meme em questão, a comicidade dá-se de forma irônica ou sarcástica? Justifique sua resposta.

Observe a página inicial da página do “Chapolin Sincero”:

The screenshot shows the Facebook profile page for 'Chapolin Sincero'. The profile picture is a man in a red Chapulin costume. The page name is 'Chapolin Sincero' with a verified badge. The bio states it was created on August 22, 2012. Contact information includes an email address (chapolinsincero@gmail.com) and a link to an Instagram account (http://www.instagram.com/chapolinoficial). The page is categorized as 'Personagem fictício'. The 'História' section mentions it was created by a public relations student to spread humor, and it lists achievements: 'Fez uma tatuagem' in 2017, '10 MILHÕES DE SEGUIDORES NO INSTAGRAM' in 2016, and 'Declarou Falência' in 2015. A sidebar on the left offers navigation options like 'Página inicial', 'Sobre', 'Fotos', 'Vídeos', 'Publicações', and 'Comunidade'.

03. A história da página “Chapolin Sincero” remete a uma quarta característica dos memes, proposta por Recuero (2006): o alcance. Essa característica tornou-se mais forte ainda com o avanço da internet.

a) Como podemos relacionar essa característica ao fato de em 2015 a página declarar falência e em 2016 ter 10 milhões de seguidores no Instagram, tendo em vista que manteve seu formato durante todo esse tempo?

b) Que outras informações importantes você poderia destacar na página do “Chapolin Sincero”?

Atividade 02

Objetivos: Identificar os elementos organizacionais, a linguagem e a finalidade dos gêneros Meme e Charge, a fim de compará-los e encontrar pontos em comum, como a finalidade, o conteúdo temático o aspecto multimodal.

04. Agora, observe a Charge e o Meme abaixo para responder às questões seguintes:



a) Qual o conteúdo temático do Meme e da Charge? Sobre o que, geralmente, esses gêneros tratam?

b) Qual a finalidade do Meme? E da Charge?

c) Qual o tipo de linguagem (verbal, não-verbal, mista) utilizadas no Meme? E na Charge?

d) Qual o público-alvo (a quem se destina) o Meme? E a Charge?

e) Onde são publicados os Memes? E as Charges?

f) Quem produz o Meme? E a Charge?

05. Alguns estudiosos, ao tratar dos gêneros textuais emergentes, advindos do ambiente digital, chamam a atenção para a possibilidade de alguns desses gêneros se apresentarem como a reelaboração de outros já existentes. Como se sofressem alterações ao serem “transportados” para o ambiente digital. Nessa perspectiva, responda:

a) O que há em comum entre a charge e o meme?

b) E o que muda da Charge para o Meme?

c) Poderíamos afirmar que o Meme é uma reelaboração da Charge? Por quê?

d) Você conhece algum outro formato para o Meme, além dos que aqui foram apresentados? Quais?

06. Com base nas suas respostas às questões 04 e 05, monte um quadro comparativo entre o Meme e a Charge:

	MEME	CHARGE
Conteúdo temático (em geral)		
Formato		
Estilo de linguagem (formal, coloquial)		
Público-alvo		
Suporte (onde é publicado?)		
Finalidade		

ANEXO B - SD VERSÃO ONLINE**Atividade 01**

Em seu smartphone, acesse o endereço abaixo e responda às questões que seguem:

www.facebook.com/OlhaKiridinha/videos/1284772068333214/

01. A imagem apresentada é parte de um vídeo que virou um Meme de internet. Diariamente, nós recebemos e enviamos memes, reproduzindo e ressignificando pedaços da nossa cultura. Os memes são unidades de informação cultural que podem ser facilmente “transportadas” e replicadas por meio de ideias, símbolos, slogans, mitos, rituais, imagens, músicas etc.

a) Que informação o meme acima replica?

b) Que sentido tem a expressão “se encaixar nos padrões da sociedade” no meme?

c) Na própria página da internet, poste um comentário sobre o Meme.

02. O termo “Meme” foi utilizado pela primeira vez pelo biólogo Richard Dawkins, que compara a evolução da língua com a evolução genética, afirmando que a primeira acontece a passos largos e que isso se deve à transmissão cultural, em especial ao Meme. Segundo ele, os memes possuem três características: a **longevidade**, que diz respeito à capacidade de perdurar por muito tempo; a **fecundidade**, que seria a capacidade de se multiplicar ao longo do tempo e a **fidelidade** que seria a capacidade de se manter o mais fiel possível ao original. Acesse o endereço abaixo e responda ao que se pede:

<https://www.facebook.com/professoraidjane/photos/a.1788341438146856.1073741828.1786324508348549/1882240185423647/?type=3&theater>

*O endereço dava acesso aos seguintes Memes:



Sheldon Cooper

@sheldonironico

Seguir

o melhor do enem e os memes
 kkkkkkkkkkkkkkkkkkk #ShowDosAtrasados
 #Enem2017



12:59 - 5 de nov de 2017

1.372 Retweets 2.614 Curtidas



39

1,4 mil

2,6 mil

Escolha dois memes, dos que foram apresentados no endereço, e complete o quadro abaixo, com base nas três características propostas por Richard Dawkins para os memes, justificando sua resposta:

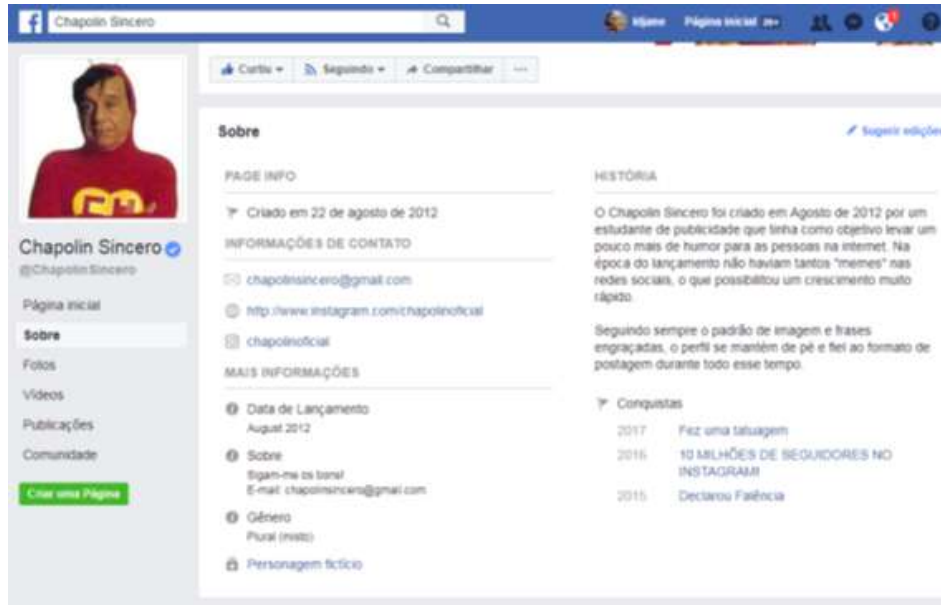
	MEME A	MEME B	JUSTIFICATIVA
Longevidade	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	
Fecundidade	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	
Fidelidade	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	

b) A quem se dirigem os memes apresentados?

c) Essas imagens representam a realidade ou é um conteúdo ficcional?

d) O Meme geralmente procura provocar o efeito cômico de uma situação, com um tom irônico, que seria uma crítica mais leve, ou sarcástico, em que a crítica é mais agressiva, com o objetivo de desprezar, ofender ou zombar de algo ou alguém. No caso do Meme maior, apresentado no link acessado, a comicidade dá-se de forma irônica ou sarcástica? Justifique sua resposta.

Acesse a página inicial do “Chapolin Sincero”:



Fonte: <http://www.facebook.com/ChapolinSincero/>

03. A história da página “Chapolin Sincero” remete a uma quarta característica dos memes, proposta por Recuero (2006): o alcance. Essa característica tornou-se mais forte ainda com o avanço da internet.

a) Que outras informações importantes você poderia destacar na página do “Chapolin Sincero” que não puderam ser respondidas na versão impressa da sequência didática?

Atividade 02

Objetivos: Identificar os elementos organizacionais, a linguagem e a finalidade dos gêneros Meme e Charge, a fim de compará-los e encontrar pontos em comum, como a finalidade, o conteúdo temático o aspecto multimodal.

04. Agora, acesse o endereço da Charge e do Meme abaixo para responder às questões seguintes:

CHARGE: http://conteudo.imguol.com.br/c/noticias/2014/02/06/6fev2014---charge-de-calor-1391719845490_956x500.jpg

MEME:

b) Qual a finalidade do Meme? E da Charge?

c) Qual o tipo de linguagem (verbal, não-verbal, mista) utilizadas no Meme? E na Charge?

d) Qual o público-alvo (a quem se destina) o Meme? E a Charge?

e) Onde são publicados os Memes? E as Charges?

f) Quem produz o Meme? E a Charge?

05. Alguns estudiosos, ao tratar dos gêneros textuais advindos do ambiente digital, chamam a atenção para a possibilidade de alguns desses gêneros se apresentarem como a reelaboração de outros já existentes. Como se sofressem alterações ao serem “transportados” para o ambiente digital. Nessa perspectiva, responda:

a) O que há em comum entre a charge e o meme?

b) E o que muda da Charge para o Meme?

c) Poderíamos afirmar que o Meme é uma reelaboração da Charge? Por quê?

d) Você conhece algum outro formato para o Meme, além dos que aqui foram apresentados? Quais?

06. Com base nas suas respostas às questões 04 e 05, monte um quadro comparativo entre o Meme e a Charge:

	MEME	CHARGE
Conteúdo temático (em geral)		
Formato		
Estilo de linguagem (formal, coloquial)		
Público-alvo		
Suporte (onde é publicado?)		