



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ALESSANDRA DE OLIVEIRA

**TEXTOS MULTIMODAIS EM REDES SOCIAIS: DA LEITURA À
PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Sinop
2015

ALESSANDRA DE OLIVEIRA

**TEXTOS MULTIMODAIS EM REDES SOCIAIS: DA LEITURA À
PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz

Sinop

2015

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

O48t Oliveira, Alessandra de.
Textos multimodais em redes sociais: da leitura à produção de sentidos /
Alessandra de Oliveira. – Sinop, 2015.
86 p.

Orientadora: Dra. Rosana Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística,
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.

1. Gêneros Digitais - Leitura. 2. Redes Sociais – Escrita e Leitura. 3. Mestrado
Profissional em Letras. I. Cruz, Mônica Cidele da, Dra. II. Título.
III. Título: da leitura à produção de sentidos.

CDU 8:004.4

ALESSANDRA DE OLIVEIRA

TEXTOS MULTIMODAIS EM REDES SOCIAIS: DA LEITURA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Tangará da Serra
(Presidente)

TITULARES

Prof. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Águeda Aparecida da Cruz Borges
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Barra do Garças

SUPLENTES

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Campo Grande

Profa. Dra. Sandra L. W. Straub
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 11 de agosto de 2015.

Local da defesa: Auditório CEI – *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha filha, que suportou com paciência a ausência do meu colo de mãe, durante todo o tempo dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora Aparecida que me concederam a realização deste sonho.

A minha filha que suportou com paciência a minha ausência.

Aos meus pais que me apoiaram em todas estas idas e vindas para o mestrado.

Aos meus amigos que oram por mim e comemoram minhas vitórias.

A minha orientadora, pela luz e direção.

Ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS, pela oportunidade de realização de trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS, pelo seu auxílio nas tarefas desenvolvidas durante o curso e apoio na elaboração deste trabalho.

A CAPES, pela provisão da bolsa de mestrado.

"Preferi a ciência ao fino ouro, pois a sabedoria vale mais que as pérolas e joia alguma a pode igualar."

Provérbios 8, 10-11

RESUMO: Analisamos nesta pesquisa como ocorre a produção de sentidos no processo de leitura de textos multimodais nas Redes Sociais, especificamente, no *Facebook*, na interação autor-texto-leitor, com 22 alunos do 9º do Ensino Fundamental, turma C, vespertino, da Escola Estadual Antônio Ometto, no município de Matupá-MT. Para tanto, utilizamos o método pesquisa-ação e as atividades foram organizadas em forma de uma sequência didática – SD, com dez módulos distintos, desenvolvida no segundo semestre do ano de 2014. Os gêneros escolhidos para o desenvolvimento da SD foram alguns dos que também circulam na *internet*: a charge, a tira e a foto legendada, por se constituírem em valiosas ferramentas educacionais atrativas aos alunos. Os temas dos textos selecionados para a SD são saúde pública, política e cultura musical, escolhidos por serem considerados, de certa forma, polêmicos e desse modo proporcionar um bom debate e produção de sentidos. Tal pesquisa filia-se à perspectiva interacionista de leitura e, por isso utilizamos as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), em que é proposto um trabalho antes, durante e após a leitura para a formação de um leitor proficiente. O registro dos trabalhos deu-se com o uso do diário reflexivo das ações, instrumento necessário para avaliação do desenvolvimento destes e, para fundamentá-lo, pesquisou-se autores como Xavier (2013), Koch e Elias (2006), Solé (1998), Foucambert (1994), Leffa (1996), Kleiman (2008), Chartier, (2002), Kato (2003), Menegassi e Calciolari (2002), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), entre outros. Os resultados obtidos demonstram que a produção de sentidos nestes suportes ocorre da mesma forma que nos demais, em que o conhecimento prévio do leitor e a mediação do professor são fundamentais para que ela ocorra.

Palavras-chave: Leitura, gêneros digitais, Facebook e produção de sentidos.

SUMMARY: We analyzed in this study as it is the creation of meaning in reading process of multimodal texts in social networks, specifically Facebook, interaction author-text-reader, with 22 students of the 9th of elementary school, class C, afternoon, the Antonio Ometto State School in the municipality of Matupá-MT. Therefore, we use the method action research and activities were organized in the form of a didactic sequence - SD, with ten distinct modules, developed in the second half of 2014. The genres chosen for the development of the SD were some of which also circulating on the internet: the charge, the strip and the photo captioned, as they represented a valuable educational tools attractive to students. The themes of the texts selected for SD are public health, political and musical culture, chosen because they are considered somewhat controversial and thereby provide a good debate and the creation of meaning. Such research joins the interacionist perspective reading and therefore use reading strategies suggested by Sole (1998), wherein is proposed a job before, during and after reading for the formation of a skilled reader. The record of the work took place with the use of reflective journal of the shares, necessary tool for assessing the development of these and to base it, looked up authors such as Xavier (2013), Koch and Elias (2006), Solé (1998) Foucambert (1994) Leffa (1996), Kleiman (2008) Chartier, (2002), Kato (2003), and Calciolari Menegassi (2002), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), among others. The results show that the production of meaning in these brackets is the same as in the others, in that prior knowledge of the reader and the teacher's mediation are essential for it to occur.

Keywords: Reading, digital genres, Facebook and production of meanings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LINGUAGEM, LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	12
1.1 Os caminhos da Linguagem.....	12
1.2 A fala, a língua e a escrita.....	12
1.3 O texto e o hipertexto.....	14
1.4 A Leitura: diferentes perspectivas.....	15
1.4.1 Estratégias de leitura.....	20
1.4.2 Etapas de leitura.....	22
1.4.3 Leitura como produção de sentidos.....	23
2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS A RESPEITO DA LEITURA	25
2.1 A leitura nos PCN.....	25
2.2 Orientações Curriculares de Mato Grosso: área de linguagens.....	26
2.3 Características de um leitor competente.....	27
3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA ESCOLA E A MULTIMODALIDADE TEXTUAL NAS REDES SOCIAIS	29
3.1 O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na escola e a multimodalidade textual.....	29
3.2 A multimodalidade, os gêneros digitais e o multiletramento.....	30
3.3 Redes sociais.....	31
3.3.1 <i>Facebook</i>	32
3.3.2 Os gêneros tira, charge e foto legendada.....	33
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DOS MATERIAIS	35
4.1 Procedimentos metodológicos.....	35
4.2 Análise dos materiais.....	36
5 ALGUMAS REFLEXÕES	78

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
--	-----------

INTRODUÇÃO

No início do século XXI, com o uso da *internet* móvel como um dos principais instrumentos de comunicação, a multimodalidade textual e o hipertexto, especialmente, por meio das redes sociais, têm sido a leitura mais frequente entre nossos jovens e adolescentes, o que leva a escola a refletir acerca de novos caminhos para se trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade e a produção de sentidos, em sala de aula e fora dela.

Embora muitas escolas não estejam equipadas adequadamente com esses recursos tecnológicos, é preciso ir ao encontro do que nossos alunos utilizam como suporte de leitura, compreendendo essa nova realidade, valendo-se dos gêneros digitais para se trabalhar a leitura e a produção de sentidos.

Partindo deste pressuposto, o objetivo deste trabalho é analisar como ocorre a produção de sentidos no processo de leitura de textos multimodais nas redes sociais, especificamente, no *Facebook*, na interação autor-texto-leitor, com 22 alunos do 9º do Ensino Fundamental, turma C, vespertino, da Escola Estadual Antônio Ometto, no município de Matupá-MT.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se o método pesquisa-ação e as atividades foram organizadas em forma de uma sequência didática – SD, com dez módulos distintos, desenvolvida no segundo semestre do ano de 2014.

Os textos escolhidos para o desenvolvimento da SD foram alguns dos que também circulam na *internet*: a charge, a tira e a foto legendada, por se constituírem em valiosas ferramentas educacionais atrativas aos alunos e os temas saúde pública, política e cultura musical, foram escolhidos por serem considerados, de certa forma, polêmicos e, desse modo, proporcionar um bom debate e produção de sentidos.

Para a análise dos materiais, recortamos os textos selecionados.

Filiamo-nos à perspectiva interacionista de leitura para o desenvolvimento deste estudo e, em diálogo com a perspectiva discursiva, utilizamos as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), em que é proposto um trabalho antes, durante e após a leitura para a formação de um leitor proficiente.

Para o registro dos trabalhos utilizamos o diário reflexivo das ações, instrumento necessário para avaliação do desenvolvimento desta pesquisa e, para

fundamentá-la, pesquisamos autores como Xavier (2013), Koch e Elias (2006), Solé (1998), Foucambert (1994), Leffa (1996), Kleiman (2008), Chartier, (2002), Kato (2003), Menegassi e Calciolari (2002), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), entre outros

O primeiro capítulo expõe conceitos de linguagem, leitura e produção de sentidos, apresentando as etapas de leitura por Menegassi (1995), as estratégias de leitura, por Solé (1998) e leitura como produção de sentidos, por Goulemot (1996). O segundo capítulo apresenta as características teóricas sobre a leitura nos documentos oficiais e conceitos que caracterizam o leitor competente. O terceiro capítulo alude às tecnologias da informação e comunicação (TICs) na escola e a multimodalidade textual nas redes sociais, com foco no *Facebook*. O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como a análise dos materiais e a proposta pedagógica elaborada, a partir dos problemas encontrados; e, o quinto e último capítulo traz as considerações finais.

1 LINGUAGEM, LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Para fundamentar este estudo, recorri a autores que discorrem acerca de texto, hipertexto leitura, leitor, gêneros digitais, bem como, o que preconizam os documentos oficiais em relação a estes mesmos elementos. Esta pesquisa filia-se à perspectiva interacionista de leitura, defendida por Kleiman (2008) e Leffa (1996), que melhor condiz com nossa proposta de intervenção, uma vez que concebe a interação autor - texto – leitor como o caminho para a produção de sentidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001, p.15) apontam que “o domínio da língua, oral e escrito, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.”

Com o avanço da tecnologia, a linguagem encontra inúmeros suportes para cumprir seu papel: promover a interação discursiva entre os sujeitos. Diante disso, a escola necessita rever suas metodologias e buscar estes novos caminhos para também cumprir seu papel de forma eficaz.

1.1 Os caminhos da linguagem

Linguagem é a capacidade que o indivíduo possui para produzir, desenvolver e compreender a língua. Ela se efetiva por meio da interação entre sujeitos que agem por meio da própria linguagem e se modifica conforme a situação, o contexto que ora a requer com maior formalidade, ora se realiza de forma descontraída, num ir e vir de produção de sentidos que necessita dos ingredientes corretos para que cumpra seu propósito (BAKHTIN, 1997). E que ingredientes são estes? Vejamos a seguir.

1.2 A Fala, a língua e a escrita

Duas das principais modalidades de expressão da linguagem são a fala e a escrita. Antes ainda da fala, a comunicação entre os indivíduos acontece com outras formas de linguagem como, por exemplo, entre mãe e bebê, que se percebem e se

entendem com um olhar, um choro, um movimento (VYGOTSKY, 2005). A fala, estritamente individual, ocorre quando o sujeito já possui os conhecimentos linguísticos necessários para expressar-se, mesmo quando sejam apenas balbucios monossilábicos.

A língua, resultado da interação entre os sujeitos, é um jogo pleno de atividades verbais, heterogêneas, interacionais, cognitivas, sociais e históricas interdependentes e inter-relacionadas (BEAUGRANDE, apud XAVIER, 2001). Assim,

A língua compreende regras (de pronúncia, de formação de palavras, de formação de frases, de relacionamento das formas com os significados), itens léxicos (palavras e morfemas, com suas propriedades gramaticais e seus significados), expressões idiomáticas (como pisar na bola ou mãe de santo) e clichês (como ficar sem fala e tomar café). Acredita-se hoje que o sistema é em parte inato, pois todas as línguas parecem seguir determinadas linhas [...] (PERINI, 2010, p.1)

Desde a fase pictórica, em que as pessoas utilizavam figuras para representar os objetos e o ambiente nas paredes rochosas, o registro das informações foi adquirindo sistemas de representação até chegar à escrita alfabética. A escrita garante o registro das ações e pensamentos humanos e se desenvolveu adquirindo extrema relevância nas relações sociais, na difusão de ideias e informações. Com a escrita temos os livros, a princípio, escritos pelos escribas, mais tarde, em 1450, com a invenção dos caracteres móveis, por Gutenberg, passaram a serem impressos, expandindo, assim, o universo da linguagem.

Com a era digital, em que cerca de 40% da população mundial (mais de 2,7 bilhões de usuários) interagem através da *internet*, a escrita, associada a diferentes linguagens, ganhou força como uma das principais formas de expressão e têm seu espaço garantido como fonte de produção de sentidos, conforme afirma Xavier:

É possível afirmar que os diversos sistemas de escrita, em especial o alfabético (fonográfico), quando superpostos a outras formas de enunciação (visual e sonora, por exemplo) em um mesmo suporte de leitura, são perfeitamente capazes de gerar outros enunciativos, tal como tem acontecido, neste momento, com o modo de enunciação digital. (2013, p. 87)

Nesse sentido, faz-se necessário um olhar atento das instituições de ensino a este novo suporte de escrita e leitura, que muitas vezes tem substituído os livros e

cada vez mais ganha espaço em todos os contextos sociais. Até mesmo porque nossos alunos leem constantemente textos que circulam nos aparelhos celulares e nos computadores, pela rede.

1.3 O Texto e o hipertexto

Koch (2004, p. 12) apresenta oito concepções de texto que servem de base às pesquisas em Linguística Textual, cujo objeto principal de estudo é a construção de seu sentido e o próprio texto. Entre as várias concepções de texto que fundamentaram os estudos em Linguística Textual, poderíamos destacar as seguintes, ressaltando, contudo, que elas se imbricam em determinados momentos:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Tais conceitos sistematizados por Koch são uma síntese das concepções de texto defendidas por outros autores como Van Dijk (1995) e Bronckart (1999). Este último afirma que:

[...] a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior. (1999, p. 71).

Entretanto, é importante ressaltar que, embora as opiniões acerca do que é texto ora se aproximem ora se afastem, todos concordam com a relevância do texto para o estudo da linguagem. É por ele que os sujeitos interagem, dialogicamente, constroem o objeto de discurso e propõem sentidos. Concordamos com Koch

(2006), que afirma que a leitura de um texto exige dos interlocutores, além do conhecimento linguístico, a mobilização de estratégias discursivas e cognitivas, numa interação pela linguagem que busca perpassar o que está explícito no texto, decifrando o que está implícito, preenchendo lacunas e construindo hipóteses, num “jogo de linguagem”, fruto de um processo sócio-histórico-cultural.

Decorrente, também, desse processo, temos o hipertexto, considerado pelo francês Pierri Lévy (1993) como um conjunto de nós ligados por conexões, os *hiperlinks*, que permitem aos usuários, ou hiperleitores, passar a outros hipertextos e construir uma leitura não linear. Theodore Nelson, o primeiro a utilizar o termo “hipertexto”, assim o descreve em *Literary Machine* (1993):

1. Trata-se de um conceito unificado de ideias e de dados interconectados de modo que eles podem ser editados sobre a escrita do computador; 2. Uma instância com a qual se pode religar as ideias e os dados, que evidencia a dupla vocação do Hipertexto: um sistema de organização de dados e um modo de pensar. O Hipertexto pode ser considerado, ao mesmo tempo, um sistema material e uma tecnologia intelectual, em que o ator humano interage com as informações que ele faz nascer de um percurso (navegação) virtual e as modifica em função de suas representações individuais (sistemas de crenças, valores, ideologias) e suas demandas circunstanciais. Em outras palavras, o leitor do Hipertexto não tem compromisso com uma sequenciação *a priori* rígida e inviolável durante a sua leitura-nevegação. (XAVIER, 2001, p.3).

Xavier alerta que essa falta de compromisso com a linearidade não pode ser confundida com falta de continuidade discursiva, pois o discurso encontra na “rede subterrânea de filamentos ditos, não-ditos e ecoados” (2001, p.167), o caminho para o sentido e que esse caminho é de total responsabilidade do hiperleitor. Nesse sentido, o texto está sempre por fazer, pois é o leitor que irá conduzi-lo a outros textos e estes também terão seus próprios textos, numa rede interconectada de informações produzidas pela interação texto-leitor, elaborando informações distintas que variam de leitor para leitor.

1.4 A Leitura: diferentes perspectivas

Com a era digital advêm novos suportes de leitura, bem como, diferentes formas de ler textos. Contudo, algo que não muda no jogo entre leitura e interpretação é o esforço do leitor para assimilar os sentidos contidos no texto.

Sendo, pois, a leitura o caminho principal desta pesquisa, apresentemos as principais concepções de leitura consoante diferentes áreas, sendo nossa filiação à perspectiva interacionista.

Uma perspectiva acerca da leitura, discutida por Menagassi e Angelo (2005) é a discursiva. Para estes autores, nessa perspectiva, a leitura é realizada tendo o texto como um discurso, onde são consideradas as suas condições de produção. A perspectiva discursiva tem como base, a análise do discurso, de orientação francesa (AD). Deste modo, os sentidos da leitura, sob a ótica desta perspectiva, não estão somente nas palavras, mas na relação com o que esta fora do texto e nas condições em que eles são produzidos.

Nesse sentido, Orlandi (2005) diz que um mesmo texto, lido por um mesmo leitor, poderá ter para ele sentidos diferentes, dependendo da sua situação sócio-histórico-cultural atual, e

isto se dá de tal modo que não é do alocutário (do “tu”) ou do destinatário (do “leitor ideal”), mas do leitor (inscrito no social) que se cobra um modo de leitura (coerências, unidade etc.). Dessa forma, na produção de leitura, ele entra com as condições que o caracterizam sócio historicamente. Ele terá, assim, sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é em relação a esse “seu” lugar que se define a “sua” leitura. (2005, p. 62).

A prática da leitura e da interpretação, para a Análise do Discurso - AD, é concebida como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta, levando em conta as condições desta produção, o dito, o não dito e, inclusive, o silêncio “reco necessário para que se possa significar” (ORLANDI, 1997, p.13). Ler, portanto, é compreender os sentidos do texto, onde o leitor é um sujeito histórico e ideológico que estabelece gestos de interpretação, a partir da posição que ocupa discursivamente, atuante na significação das palavras. Para Orlandi (2007, p. 43), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”

Sob a perspectiva da Linguística Textual, a leitura é uma atividade complexa que possibilita a produção de sentidos, através da interação, por meio da linguagem, entre um determinado texto e o sujeito e “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11).

Na perspectiva da psicolinguística de base cognitivista de Kato (2003), a leitura tem, muitas vezes, a característica de uma antecipação seguida de uma confirmação. Segundo a autora, há inúmeras estratégias que os leitores empregam no ato da leitura. Elas funcionam como suporte para auxiliar na compreensão de um texto. No entanto, para que esse suporte funcione, ele irá depender do objetivo da leitura, do nível de complexidade do texto, do grau de maturidade do sujeito como leitor, do grau de conhecimento prévio do assunto tratado e do estilo individual do leitor, pois, segundo Kato (2003) são vários os tipos de leitores, uma vez que alguns preferem ler em voz alta enquanto outros têm dificuldade de compreensão quando leem assim. Há leitores que leem de forma descendente sendo, pois, mais adivinhadores que outros e há, também, aqueles que se prendem estritamente ao que está no texto, preferindo a leitura ascendente, da mesma forma que, ainda de acordo com a autora, há leitores que fazem uso de ambas as formas de leitura.

A perspectiva Interacionista concebe a leitura como um processo de cognição e percepção, em que, no ato da leitura, estão presentes tanto as informações contidas no texto, quanto às informações que o leitor traz consigo (contexto e conhecimento de mundo). Deste modo, é através da interação entre leitor, texto e autor que ocorre a construção dos sentidos. Para Solé (1998), o modelo interacional é o mais adequado para o entendimento da leitura, como um processo de compreensão, em que o leitor, com sua competência, interage com o autor, que deixa “pistas” no texto acerca dos sentidos que se quer chegar.

A autora afirma ainda que:

Ler é compreender e compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. Com essas ideias, podemos dizer que enfocamos nossa atenção nos resultados de aprender a ler. (SOLÉ, 1998, p.92)

Esta autora defende a importância do papel do professor que mediará a aprendizagem da leitura por meio de estratégias que contribuem para a formação do leitor competente, até que este não mais necessite da colaboração de outra pessoa.

Foucambert (1994) concebe a leitura como a atribuição de um significado ao texto escrito, que se torna cada vez mais eficaz quando o leitor questiona e explora o texto na busca de respostas - textuais e contextuais, que promovem uma ação crítica do sujeito no mundo. Para o autor, "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é." (1994, p. 5).

Nesse sentido, a leitura não pode ser vista apenas, como o ato de decifrar o código, e não pode mais estar centrada na formação do alfabetizado, mas sim ser uma contínua interação do leitor com o lugar em que está inserido, e as razões para ler são efetivamente vividas: "Assim como para aprender a língua materna ou um idioma estrangeiro, aprender a ler exige estar integrado num grupo que de fato já utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler". (FOUCAMBERT, 1994, 31).

Leffa (1996) também concorda que a leitura vai além do signo linguístico, sendo, pois, possível ler o mundo que cerca o leitor, como, por exemplo, na percepção (leitura) do emocional no semblante das pessoas. Além disso, o autor apresenta uma definição geral de leitura, através da metáfora do espelho, que é a seguinte:

a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

O autor discorre ainda acerca da leitura como processo de extração de significado, em que a ênfase está no texto (*bottom-up*), "o significado vai do texto ao leitor através dos olhos" (LEFFA, 1996, p.13). Em outra concepção, em que a ênfase

está no leitor (*top down*), a leitura é tida como processo de atribuição de significado ao texto, em que “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996 p. 14). Nesta concepção, a significação irá depender das experiências prévias que o leitor possui.

Outra concepção de leitura discutida por Leffa é a que leva em conta o texto, o leitor e o processo de interação entre um e outro. Com uma nova metáfora, a da reação química, o autor enfatiza que:

(...) na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (1996, p. 15)

Também nessa mesma linha interacionista, a qual se filia esta pesquisa, Kleiman (2002, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Os elementos linguísticos, textual e de mundo formam este conhecimento prévio necessário ao leitor para que se construa o sentido do texto, que teria sua compreensão comprometida na falta de um destes elementos.

É, pois, na interação social ou relação dialógica entre autor-texto-leitor que ocorre a produção de sentido na leitura. Contudo, a autora apresenta outras três concepções de leitura muito recorrentes nas escolas e que não consideram a leitura como um processo de interação: a primeira compreende a leitura como decodificação do texto e somente nele está o sentido; a segunda concepção tem a leitura como forma de avaliação, em que o leitor precisa ler para responder a trabalhos, fazer resumos, resenhas, o que inibe a formação do leitor em vez de motivá-la; a terceira concepção denominada por Kleiman como autoritária (1996, p. 23) tem, geralmente, apenas uma interpretação da leitura realizada em sala de aula, guiada pelo livro didático e mediada pela voz do professor, “nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto”. (1996, p. 24).

Entendemos que a leitura não é trabalhada de forma valorizar os elementos de interação autor-texto-leitor que a perspectiva interacionista faz muito bem. Em diálogo com a perspectiva discursiva, Kleiman propõe que o professor seja o mediador entre o texto e o leitor, através de estratégias de leitura, motivando-os a perceber as intenções do autor presentes no texto, bem como, todos os elementos contidos nele. Nesse sentido, a autora afirma que ensinar a leitura é

[...] criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, [...] é ensinar a criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a múltipla fonte de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 2008, p. 151 e 152).

Diante destas perspectivas e concepções de leitura, surgem questionamentos acerca de qual seria então o modo mais eficaz de formar o leitor para uma leitura competente. Concordamos com vários autores que sugerem que, para essa formação, o professor deve inserir estratégias em sala de aula. Em nossa pesquisa, em um diálogo com a perspectiva discursiva, utilizamos as estratégias apresentadas a seguir, durante a execução da Sequência Didática – SD proposta, bem como observamos as etapas de leitura discutidas por Menegassi (1995), elencadas mais abaixo:

1.4.1 Estratégias de Leitura

Vários autores concordam que o trabalho de leitura realizada através de estratégias contribui para a formação de um leitor competente. Um destes autores, Solé (1998), propõe um trabalho antes, durante e após a leitura para a formação de um leitor proeficiente, por meio de estratégias de leitura:

Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos . (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de

tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (1998, p.70).

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora:

Estratégias de Leitura	
Antes da leitura	Antecipação do tema ou ideia principal , a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação
Durante a leitura:	Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.
Depois da leitura:	Construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões

	emitidas no texto; avaliação crítica do texto.
--	--

Nesse sentido, Solé (1998) afirma no trabalho com a leitura, a partir das estratégias é possível “formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. O aluno aprende a utilizar os procedimentos e as estratégias de leitura e essa capacidade adquirida vai além dos muros da escola, formando-se leitores competentes para a vida social.

1.4.2 Etapas de Leitura

De acordo com Menegassi (1995), o processo da leitura é constituído por quatro etapas interdependentes: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Na primeira etapa, a decodificação, o leitor decodifica os signos linguísticos através de uma leitura superficial, em que o aluno deve anotar as palavras desconhecidas antes de aprofundar o texto propriamente dito e partir para a etapa seguinte, a da compreensão da leitura. Ainda para o autor:

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido. (MENEGASSI, 1995, p.87)

Kleiman (1996) afirma que quando a leitura é trabalhada apenas como decodificação, em nada irá contribuir para modificar a visão de mundo do leitor, uma vez que esta é uma prática automatizada de identificação das palavras no texto.

Nesta etapa da compreensão, o leitor irá mergulhar no texto para compreender seu sentido, qual seu tema, qual a tipologia usada, além de ser capaz de resumir em duas ou três frases o sentido global do texto. Quaisquer questões relacionadas à leitura, trabalhadas na escrita ou oralmente, têm as respostas encontradas explicitamente no texto.

Menegassi e Calciolari (2002) afirmam que nesse caso, a compreensão só ocorre se houver afinidade entre o leitor e o texto; se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo. Nesse sentido, a mediação do professor para o trabalho com a leitura na escola é bastante importante para nortear as intenções e os objetivos a que se quer chegar.

Na terceira etapa, da interpretação da leitura, que de acordo com Menegassi e Calciolari (2002), é a fase mais importante do desenvolvimento da criticidade do leitor, ele irá interpretar uma sequência de ideias ou acontecimentos implícitos no texto. Se houver a compreensão do que foi lido, o leitor/aluno conseguirá interpretar os sentidos do texto que não estão escritos literalmente, em diferentes níveis, mediante inferências propiciadas pelo seu conhecimento de mundo, o que lhe possibilitará criar um sentido próprio para o texto.

Na etapa final, a da retenção, o aluno-leitor retém ou acomoda um novo saber que ficará armazenado em sua memória, sendo, pois, a leitura uma experiência funcional e significativa para ele, onde é possível realizar analogias, comparações, reconhecer o sentido de linguagens figuradas ou subtendidas. Nesta etapa, as informações são armazenadas na memória de longo prazo, podendo ser concretizadas em dois diferentes níveis: com o armazenamento da temática e dos tópicos principais do texto após sua compreensão e, em um nível mais elaborado, após sua interpretação (MENEGASSI, 2002).

1.4.3 Leitura como Produção de Sentidos

Entende-se a leitura como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre o autor, o texto e o leitor. Nesse sentido,

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido. (GOULEMOT, 1996, p.10)

Para esse mesmo autor, os sentidos na leitura advêm tanto do próprio texto quanto do seu exterior cultural e é dos sentidos já produzidos que nasce o sentido a ser adquirido. Para explicar que não existe compreensão autônoma, o autor diz que é necessário fazer vir à tona a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

Segundo ele, é a biblioteca cultural que fornece a comparação, a medida e o tempo da intertextualidade que fundamenta a leitura, uma vez que “o livro lido ganha seu sentido daquilo que já foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade”. (GOULEMOT, 1996, p.115). Assim, um texto literário é sempre polissêmico, sendo, pois a análise do leitor, pertinente, uma vez que compõe um dos termos fundamentais do processo de aprovação e troca entre autor-texto-leitor que é a leitura.

Ainda a respeito da produção de sentido, Koch (2000) afirma que, no momento da ação de ler, o leitor aproxima-se e se distancia das ideias que o texto sugere, levando-o a compartilhar a sua experiência no momento de interação. Nessa direção, o texto funciona como um *Iceberg*, em que apenas uma pequena superfície é exposta, escondendo, contudo, uma imensa área submersa. Assim para extrair sentido do texto, faz-se necessário recorrer a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais, mergulhando no que está implícito, oculto, subjacente.

Dessa forma, o leitor tem, até certo ponto, liberdade para produzir sentidos; porém, ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é construído em interação com o mundo de significação do autor e os significados atribuídos por ele surgem daí. Contudo, em um novo contexto, agora o do leitor e sua interação com seu próprio mundo e o do autor, há a possibilidade de construção de novos significados.

Tais perspectivas e concepções acerca da leitura, da produção de sentidos e da formação do leitor competente estão em consonância com os documentos oficiais, que norteiam as práticas docentes, discorridos a seguir.

2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS A RESPEITO DA LEITURA

2.1 A Leitura nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998, p. 40) apontam que “*o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes*” e trazem um conceito bastante pertinente acerca da leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p. 41)

Para que o aprendizado da leitura proficiente ocorra de forma eficaz, além de recursos materiais disponíveis, algumas condições são necessárias, como a disposição de uma boa biblioteca; possibilitar que os alunos escolham suas leituras e que possam emprestar os livros da escola; organizar momentos de leitura em que o professor leia também; planejar atividades diárias em que a leitura esteja inclusa com a mesma importância das demais, etc.

Contudo, sabemos que esta está longe de ser a realidade de muitas das escolas brasileiras, cujas bibliotecas, quando existem, não possuem material suficiente ou adequado ao perfil dos alunos.

É preciso dizer que ensinar e aprender a ler com autonomia e proficiência não é tarefa fácil, pois requer do professor e do aluno vários conhecimentos para que se consiga chegar a tal propósito, uma vez que:

(...) a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (BRASIL, 1998, p. 43)

A escola deve, pois, trabalhar para a formação de leitores competentes, que façam uso da leitura proficiente no seu contexto social; que compreenda o que lê e que aprenda a ler inclusive as entrelinhas; que consiga relacionar o texto lido com leituras anteriores, além de compreender que um mesmo texto pode ter diversos sentidos.

Neste sentido, também “é necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos” (BRASIL, 1998, p. 43), considerando o conhecimento prévio que eles têm do mundo, para que a produção de sentidos aconteça de forma coerente.

2.2 Orientações curriculares de Mato Grosso: área de linguagens

A respeito do trabalho de leitura, as Orientações Curriculares (OCs) de Mato Grosso orientam que é importante integrar a “linguagem verbal e outras linguagens (artes visuais, cinema, música, fotografia, publicidade, charge, quadrinhos etc.), para que o educando reconheça suas especificidades, seus suportes, seus modos de composição e de produção de sentidos.” (MATO GROSSO, 2012, p. 100-101).

As OCs destacam ainda que o aluno precisa conhecer-se como interlocutor no trabalho de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros:

Isto possibilita-lhe não apenas reconhecer as esferas de sua produção, mas também identificar os valores que difundem a intenção do autor, é importante reconhecer os recursos figurativos – metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc. – como estratégia linguístico-discursiva que ocorre para a construção do(s) sentido(s) do texto. (MATO GROSSO, 2012, p. 100).

Num cenário em que diversas tecnologias corroboram para a construção de um “novo” leitor, a escola precisa atuar como promotora das condições que viabilizam a formação desse leitor. Diante disso:

A formação do leitor nesse contexto, por seu turno, exige um ensino público que ofereça esclarecimentos, informações necessárias para que os sujeitos compreendam essa realidade imposta; e desenvolvam a sua consciência de cidadania, de pertencimento, de um sentimento de qual é o seu lugar, sua função e importância para a comunidade da qual faz parte. Para isso, é preciso que os

docentes (e demais envolvidos na educação) se disponham a aprender a usar esses canais, para criar condição de diálogo com os estudantes, evitando ou, pelo menos, minimizando tal anacronismo. (MATO GROSSO, 2012, p. 107)

Somando-se aos demais autores já referenciados anteriormente, os documentos oficiais também estão em consonância com diversas linhas de pesquisa que preconizam a leitura como produção de sentidos e lugar de interação entre os sujeitos.

2.3 Características de um leitor competente

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) preconizam que “um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Além disso, consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade”. (BRASIL, 1998, p. 15)

Maria do Socorro Paz e Albuquerque, em sua tese de doutorado, *A Didatização do Conceito de Leitor Competente: dos PCN -LP ao leitor construído em aulas de leitura*, faz uma boa abordagem sobre a competência leitora. Para a autora,

Ler é muito mais que decifrar, que extrair sentido (perspectiva estruturalista), que atribuir sentidos (psicolinguística), que interagir com textos (interacionista). Ler implica, principalmente, saber usar a tecnologia da leitura e da escrita para atender às necessidades sociais do leitor, enquanto sujeito inserido num contexto (perspectiva do letramento) e saber interpretar o mundo relacionando o sentido a aspectos sociais, históricos e ideológicos, dando conta das relações que se estabelecem entre os gêneros textuais, nas esferas sociais, considerando a enunciação com suas imbricações histórica e ideológica (visão sócio histórica), e as formações discursivas relacionando discursos a outros discursos através de textos (análise do discurso). (2006, p. 29)

Leitor competente é, pois, aquele que localiza elementos discursivos e, além de compreender o que lê, aprende a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos. O leitor competente sabe considerar na leitura do texto, sua posição sócio-histórica-cultural.

Sendo assim, para formar um leitor competente, a escola necessita dar a devida importância para o trabalho com a leitura, priorizando atividades que

envolvam esta prática, pois é lendo que se aprende a ler. E é neste contexto que o professor pode e deve buscar novas “ferramentas” que auxiliem seu trabalho na formação do leitor, uma vez que novos suportes de leitura, cada vez mais, fazem parte do cotidiano dos alunos, como é o caso das tecnologias da informação, como veremos no tópico seguinte.

3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA ESCOLA E A MULTIMODALIDADE TEXTUAL NAS REDES SOCIAIS

3.1 O Uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na escola e a multimodalidade textual

O caminho pelo qual a comunicação ocorre tem ido muito além das margens dos livros, sendo as chamadas tecnologias da informação e comunicação – TICs o suporte mais comum para que a língua cumpra sua função, principalmente, através da *WEB*¹, a fim de proporcionar uma comunicação dinâmica e interativa. Tal suporte torna possível, entre outras mudanças, a construção de diferentes espaços para a pesquisa, a escrita, a leitura e, conseqüentemente, a produção de sentidos.

Deste modo, cabe à escola reconhecer a necessidade de mudança nos padrões tradicionais que, muitas vezes, até mesmo proíbe o uso destas tecnologias em sala de aula, em plena “era da informação” e, de acordo com Chartier (1999, p. 51), precisa fazer uso destes novos suportes de leitura, uma vez que:

aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leitura estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre estas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, e encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Chartier (1999) considera como competente o leitor capaz de realizar leituras em diferentes suportes. Nesse sentido, entendemos que a escola pode proporcionar momentos para este tipo de leitura.

Para Ramal (2002, p. 14) “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”.

Por conseguinte, faz-se necessário à escola adequar as estratégias de leitura e suas etapas para um novo suporte, um novo leitor e um novo texto: o hipertexto. Sendo assim, é importante considerar que:

O hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas por meio de buscas, descobertas e escolhas, que irão levar à produção de UM sentido possível, entre muitos outros. Ou seja, no hipertexto a multiplicidade de leituras é a condição mesma de sua existência: sua estrutura flexível e não-linear favorece buscas divergentes e o trilhar de caminhos diversos (KOCH, 2007, p. 28).

A natureza multimodal de textos disponíveis na *WEB*, não linear e descontínua, dá ao leitor um caráter de coautor na produção textual (CHARTIER, 2002), que terá tarefa de transformar as partes lidas do texto em unidades significativas.

Xavier (2013, p. 29) afirma que, diante dessa nova ordem, é necessário e urgente uma reflexão e um aprendizado de novas maneiras de ler, de escrever e de publicar fatos e opiniões na *WEB*. Straub (2009), ao citar Sandholtz et al (1997), destaca que os ajustes acerca das mudanças no meio escolar ocorrerão à medida que os professores foram se acostumando com a nova tecnologia, bem como terão melhores habilidades de gerenciar salas de aula com recursos tecnológicos à medida que buscarem adquirir tais conhecimentos.

Entretanto, embora a maioria das escolas brasileiras não esteja preparada para esta mudança, tanto pela falta da implantação dos recursos tecnológicos quanto pela falta de capacitação de professores para o uso das TICs, é possível encontrar outras formas de se trabalhar textos que circulam nas redes sociais e explorar a multimodalidade textual e a produção de sentidos que estes textos geram.

3.2 A Multimodalidade, os gêneros digitais e o multiletramento

Com o avanço da tecnologia, a multimodalidade textual tem sido a leitura mais comum em diferentes suportes, principalmente, através da *WEB*. Isso porque, segundo Demo (2008), atualmente, as linguagens multimodais, com som, imagem, texto, animação, tornam os textos atrativos.

As mudanças tecnológicas proporcionaram, também, novas formas de se comunicar e, com isso, surgiram e surgem a todo tempo, novos gêneros: os gêneros virtuais ou digitais, por isso, “a *Internet* transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.”(MARCUSCHI, 2004 citado por PEIXOTO E LÊDO, 2009).

Nesse sentido, Dionísio (2005, p.159-160) destaca:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Segundo Xavier (2013, p. 189), os modos de enunciação verbal, visual e sonora fundem-se para formar um novo modo: a enunciação digital, e é o hipertexto o promotor dessa linguagem. Para o autor, o hipertexto torna possível que as informações se organizem em uma base de dados de onde é possível realizar uma leitura não linear, através dos *links* que levam a outros hipertextos.

Diante dessa multiplicidade de linguagens, surgiu o conceito multiletramentos que, de acordo com Rojo (2012, p. 13), caracteriza-se por ser um novo letramento que abrange a “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. A autora afirma,

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

Neste contexto, faz-se necessário à escola rever suas concepções acerca das tecnologias até então, na maioria das vezes, ignoradas e até mesmo proibidas em sala de aula, como é o caso do celular, bem como, precisa rever seus métodos de letramento para estar em consonância com a realidade multimodal dos textos que circulam em múltiplos suportes.

3.3 Redes sociais

As redes sociais são, hoje, responsáveis por uma intensa mudança de comportamento da sociedade. O Brasil está entre os principais países com maior

número e tempo de acesso às redes sociais, em que 70% dos usuários de *internet* compartilham algum tipo de informação *online* (MCKINSEY, 2011).

As relações sociais modificaram-se e a velocidade com que a informação e as ideias percorrem também. Nesse sentido,

as redes sociais constituem um espaço, no qual a interação entre as pessoas permite a construção coletiva, a mútua colaboração, a transformação e o compartilhamento de ideias em torno de interesses mútuos dos atores sociais que as compõem. A *Internet* potencializa o poder dessas redes, devido à velocidade e à capilaridade com as quais a divulgação e a absorção de ideias acontecem (BARBOSA et al., 2010, p. 52).

Diante disso, não é mais possível que a escola ignore esta realidade e insista nos meios tradicionais de ensino, em uma geração em que grande parte dos alunos possui algum tipo de aparelho eletrônico com acesso a *internet*, como celulares, *tablets* e afins, estando quase que constantemente conectados devido aos planos acessíveis que as operadoras oferecem e que favorecem praticamente todas as classes sociais.

Faz-se necessário à escola refletir acerca de que meios buscar para transformar a prática pedagógica, de modo a acompanhar as mudanças tecnológicas que implicam nas mudanças culturais.

Um trabalho acurado pelo professor, em torno das informações que circulam nas redes sociais pode render excelentes aulas e despertar nos alunos maior interesse pela própria escola que, desta forma, aproxima-se da realidade do aluno e passa a falar sua língua.

3.3.1 Facebook

O *Facebook* é, hoje, a rede social de *internet* mais conhecida mundialmente, com mais de um bilhão de usuários cadastrados. No Brasil, os perfis já chegam a 73 milhões, a maioria jovens entre 18 e 23 anos. Além de aproximar as pessoas, o *Facebook* constitui-se, também, em uma ferramenta eficaz de comunicação para a escola, uma vez que facilita o compartilhamento de informações, envolvendo temas estudados em sala de aula, favorecendo os estudos em grupos e a divulgação dos mais diversos conteúdos informativos, bem como, possibilita o compartilhamento de recursos, fotos, documentos, apresentações, *links*, vídeos, além de propiciar o

envolvimento dos alunos e professores sendo um canal de comunicação entre eles e outras instituições de ensino.

Contudo, a maioria das escolas brasileiras não está preparada para utilizar este recurso tecnológico, pois faltam equipamentos apropriados e até mesmo instrução a muitos educadores acerca de como utilizá-los, embora grande parte de seus alunos seja usuário desta e de outras redes sociais, uma vez que nasceram na geração da *cibercultura*, conforme afirma Barreto (2008),

[...] habituados desde criança ao conteúdo digital e à comunicação instantânea, os jovens que nasceram a partir dos anos 80 são considerados nativos digitais e desenvolveram seus cérebros e sua condição de reflexão de forma diferente da de seus pais e avós. A exposição à tecnologia mutante e intensa de informação e a convivência diária com computadores, celulares de banda larga, smartphones e videogames liberam neurotransmissores que provocam alterações nas células cerebrais. Novas conexões neurais são formadas.

Assim sendo, torna-se um desafio à escola romper com a tradição e inovar, buscando alternativas que façam desses recursos atrativos uma ferramenta apropriada e eficaz para o ensino-aprendizagem, conforme veremos a seguir, dada a escolha de textos que circulam nesta rede para o desenvolvimento dessa pesquisa.

3.3.2 A tira, a charge e a foto legendada

Escolhemos três diferentes textos para o desenvolvimento da Sequência Didática – SD: a charge, a tira e a foto legendada. A charge, acordo com o dicionário Houaiss (2001) é um desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão; a tira é uma narrativa em forma de quadrinhos sequenciais, tendo a finalidade principal de produzir humor; por fim, a foto legendada, consiste em acrescentar a uma imagem real, fotografada, uma legenda que produza sentido associado à imagem. Os textos escolhidos não são meramente digitais, uma vez que também circulam em outros suportes como jornais, revistas e livros impressos. Nesse sentido, concordamos com Buzato (2007) ao explicar que:

há, ao mesmo tempo, algo de consideravelmente diferente entre os letramentos ditos tradicionais e os novos letramentos (digitais), mas também algo essencialmente comum entre eles: ao mesmo tempo em que se interpenetram, porque servem a uma mesma sociedade, e porque se servem dos mesmos sistemas semióticos e circulam nas mesmas esferas sociais, se diferenciam, porque empregam recursos tecnológicos específicos, ou porque empregam diferentemente os mesmos recursos semióticos nos mesmos gêneros, ou dão ocasião ao surgimento de novos gêneros.

Assim sendo, devido ao caráter digital da pesquisa, em que se retirou da *internet* os textos selecionados, especificamente, de páginas da Rede Social *Facebook*, adotamos a nomenclatura digital para citar os gêneros durante as aulas, explicando, contudo, que há estes mesmos gêneros em outros suportes além dos digitais, o que será detalhado no próximo capítulo que trará os procedimentos metodológicos, a análise de dados e a proposta pedagógica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DOS MATERIAIS E PROPOSTA PEDAGÓGICA

4.1 Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação, em que o conhecer e o agir acontecem simultaneamente e requer a ação de transformação da realidade social (BALDISSERA, 2001). Para o pesquisador Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (1985, p. 14).

As atividades dessa proposta foram organizadas na forma de uma sequência didática – SD, com alunos da terceira fase do terceiro ciclo, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Antônio Ometto, no município de Matupá-MT. E para melhor compreendermos tal proposta, é importante apresentarmos o conceito de Sequência Didática:

O procedimento *sequencia didática* é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A Sequência Didática – SD, desenvolvida no segundo semestre do ano de 2014, referiu-se ao gênero digital como um todo e foram trabalhados textos multimodais que circulam nas redes sociais, tais como a charge, a foto legendada e a tira.

O registro dos trabalhos deu-se com o uso do diário reflexivo das ações, instrumento necessário para avaliação do desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 Análise dos materiais

Nossa pesquisa iniciou em sala de aula no primeiro semestre do ano letivo de 2014, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Ometto. A princípio, os alunos foram informados que, ao longo do ano, iriam participar de um projeto que demandaria o uso de ferramentas tecnológicas, tais como computador, celular e *internet*, especialmente, através do *Facebook*.

Os gêneros escolhidos para o desenvolvimento da SD foram alguns dos que também circulam na *internet*: a *charge*, a tira e a foto legendada, por se constituírem em valiosas ferramentas educacionais atrativas aos alunos.

Os textos selecionados para a SD foram retirados da *internet* com os temas saúde pública, política e cultura musical, escolhidos por serem considerados, de certa forma, polêmicos e por julgarmos render um bom debate e produção de sentidos.

Para a análise dos materiais, utilizamos recortes dos textos trabalhados e que consideramos relevantes para esta pesquisa.

Filiamos-nos à perspectiva interacionista de leitura para o desenvolvimento desta pesquisa e utilizamos as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), em que é proposto um trabalho antes, durante e após a leitura para a formação de um leitor proficiente.

A SD ocorreu em dez etapas que serão enumeradas e descritas a seguir:

Etapa 01 – pós leitura e criticidade

Na primeira etapa apresentamos aos alunos como seria desenvolvida a pesquisa e realizamos, através de perguntas antecipadas à leitura, o levantamento de conhecimentos prévios e expectativas deles quanto aos gêneros digitais. Segundo Solé (1998, p.23), este é o momento em que o professor orienta o percurso a ser percorrido pelo aluno durante a leitura. Para tanto, perguntamos se já conheciam o termo gêneros digitais, quais gêneros já conheciam, de quais mais gostavam, o que pensavam ser estes gêneros e o que esperavam encontrar em cada um. Selecionei vários textos que circulam na *internet* e redes sociais (Charges, tiras, fotos legendadas), elencados abaixo:



Figura 01: Charge

Disponível em:

<https://www.facebook.com/Charges.com.br/photos/a.228311850539687.48995.173570696013803/885129454857920/?type=1&theater>

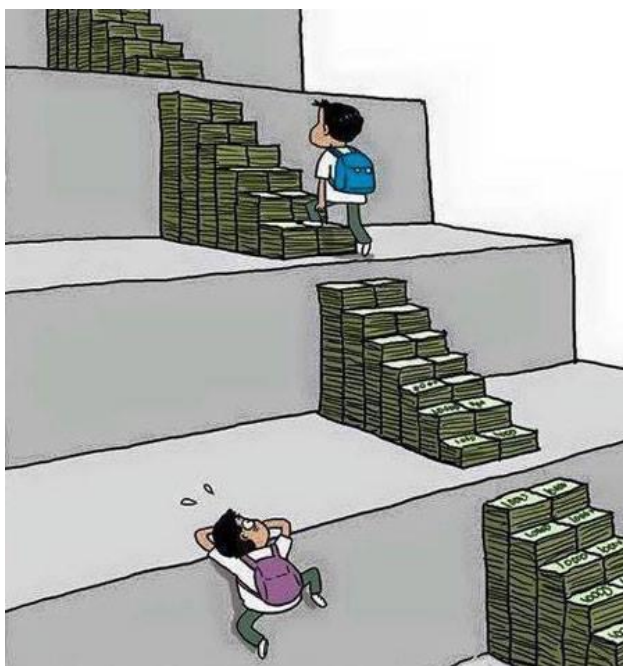


Figura 02: Charge

Disponível em:

<https://www.facebook.com/Charges.com.br/photos/a.228311850539687.48995.173570696013803/870557006315165/?type=1&theater>



Figura 03: Tira

Disponível em:

<https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/a.302397109784937.77671.292974040727244/986665881358053/?type=1&theater>



Figura 04: Tira

Disponível em:

<https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/a.302397109784937.77671.292974040727244/985624321462209/?type=1&theater>



Figura 05: Foto legendada

Disponível em:

<https://www.facebook.com/qualagracao/photos/a.1822190938006940.1073741827.1822107311348636/1829681927257841/?type=1&theater>



Figura 06: Foto legendada

Disponível em:

<https://www.facebook.com/qualagracao/photos/a.1822190938006940.1073741827.1822107311348636/1829681927257841/?type=1&theater>

Entreguemos os textos de forma impressa aos alunos, pedindo que realizassem a leitura e comentassem se reconheciam estes gêneros e textos. Dos 18 alunos que participaram da pesquisa, 15 afirmaram já terem visto tais gêneros no *Facebook* e *Whatsapp*. Em seguida, projetamos os mesmos textos em suporte digital, *online*, para aprofundamento do que são hipertextos e gêneros digitais e para comparação do texto impresso (linear) com o hipertexto (não linear).

Neste momento foi possível realizar a confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas pelos alunos, antes da leitura, conforme sugerido nas estratégias de Solé (1998), em que, oralmente, os indagamos se algum gênero os surpreendeu ou se os textos corresponderam ao que eles imaginaram a respeito.

Etapa 2 – Experiência de hiperleitura (textos multimodais)

Para o desenvolvimento da segunda etapa, criamos um grupo fechado na página do *Facebook* e adicionamos os alunos participantes da pesquisa, com autorização dos pais. Realizamos variadas experiências de leituras multimodais, com textos impressos e livros didáticos, projetados no *Datashow* e nos computadores do laboratório de informática (figuras 07 a 12):

Gêneros Textuais: [ver o conteúdo](#)


<p>Tira:</p> 	<p>Poema:</p> <p>“Amar é mudar a alma de casa.” “Sonhar é acordar para dentro” Mário Quintana</p>
<p>Piada:</p> <p>O candidato a governador sobe no palanque e diz: - Neste bolso nunca entrou dinheiro do povo Aí grita uma pessoa que assistia o comício: - Calça nova, heim, pilantra!</p>	<p>Receita Culinária:</p> <p>Ingredientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Colher de sopa - Manteiga ou Margarina • 1 Lata - Leite Condensado • 4 Colheres de sopa - Chocolate em Pó • 1 Pacote - Chocolate Granulado <p>Modo de preparo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aqueça a panela em fogo médio. 2. Acrescente 1 colher de sopa de manteiga. 3. Logo após utilize todo o Leite Condensado junto a manteiga. 4. Em seguida acrescente 4 colheres de sopa de Chocolate em Pó e mexa sem parar até desgrudar da panela. 5. Unte um recipiente onde a mistura será despejada e faça pequenas bolas com a mão passando a mistura no chocolate granulado.
<p>Notícia:</p> <p>Empresas que fabricam bebidas alcoólicas em Cuiabá terão que divulgar imagens com acidentes e índices de morte nos rótulos</p> <p>As empresas que fabricam bebidas alcoólicas em Cuiabá terão que divulgar nos rótulos imagens com acidentes decorrentes de embriaguez ao volante. A norma consta na lei 5.855, aprovada pela Câmara de Cuiabá e divulgada na edição desta terça-feira (02.09) do diário eletrônico do Tribunal de Contas do Estado.</p>	

Figura 07: Exemplo de multimodalidade textual



Figura 08: Exemplo de suporte de texto impresso
Fonte: Acervo prof.^a Alessandra de Oliveira

BELEZA e Etc
Por Julia Evangelista
Foto: Divulgação

Inverno

Aprenda como cuidar da pele e do cabelo nos dias frios!

A estação mais fria do ano está chegando. Para aproveitá-la sem preocupações é preciso tomar algumas medidas para manter pele, cabelo e lábios bem-cuidados.

Com as mudanças climáticas trazidas pelo inverno, todo o corpo fica vulnerável ao ressecamento. Por isso, é fundamental seguir recomendações de dermatologistas gabaritados no assunto. Confira dicas infalíveis para continuar linda na nova estação!

Cuide bem do cabelo

As baixas temperaturas pedem banhos mais quentes e demorados. Apesar de relaxante, o hábito pode ser bastante prejudicial, já que remove toda a oleosidade do couro cabeludo. O óleo nessa região funciona como proteção natural, e se for totalmente retirado, pode deixar o cabelo com aspecto ressecado.

Segundo Tatiana Oddo, dermatologista de Niterói (RJ), a ausência do chamado *manto hidrolipídico* faz com que o organismo aumente a produção de óleo no couro cabeludo, deixando as madeixas com aparência pesada e engordurada.

Para evitar esse problema, o ideal é lavar o cabelo com água morna ou fria. *"A ação do frio, principalmente do vento, afeta diretamente a saúde dos fios. Por isso, evite sair de casa com eles molhados. A melhor opção é usar o secador com a temperatura fria para ajeitar o cabelo, mas sempre tomando os cuidados necessários"*, observa Tatiana.

Hidrate a pele e beba água

Não é porque o sol forte do verão foi embora que você vai deixar de passar protetor solar. No inverno, a radiação liberada pelo astro-rei não diminui. Portanto, é necessário manter a proteção.

Um hábito essencial nessa época do ano é o aumento da ingestão de água. O corpo sente falta de hidratação, e o consumo de líquido é de suma importância para essa reposição.

Para pessoas que têm a pele do rosto ressecada, o ideal é lavar a área com água mineral. Afinal, ela é livre de agentes químicos, que influenciam ainda mais na desidratação da região.

Ficar com aquele aspecto "craquelado"

na pele não é nada legal. Por isso, é fundamental ter sempre à mão um creme hidratante para mantê-la saudável. *"Procure os cremes com potentes ativos hidratantes, como glicerina, ureia e estimuladores de aquaporinas em vez de produtos que dão apenas cheiro perfumado à pele"*, recomenda Vanessa Metz, dermatologista do Rio de Janeiro.

Ainda segundo a profissional, o melhor momento para que as pessoas se submetam a tratamentos contra manchas de pele é o inverno. Com os raios solares amenos, é bem mais seguro para evitar marcas ou hematomas no corpo.

Lábios poderosos

Os lábios são mais sensíveis ao vento e ao sol, pois são formados por uma semimucosa que, quando ressecada, causa descamação, fissuras, "casquinhas" e até sangramento. *"O ideal no inverno é manter a região hidratada com batons, protetores labiais, gloss, cremes especiais ou pastas em forma de cera. Essa hidratação cria uma barreira contra as agressões externas"*, indica Tatiana Oddo.

Quando a boca está rachada, os médicos recomendam pomadas cicatrizantes. Uma boa receita caseira é passar óleo de amêndoa antes de dormir, pois essa opção oferece o mesmo efeito das pomadas.

9

Figura 09: Exemplo de suporte de texto impresso
Fonte: Acervo prof.^a Alessandra de Oliveira

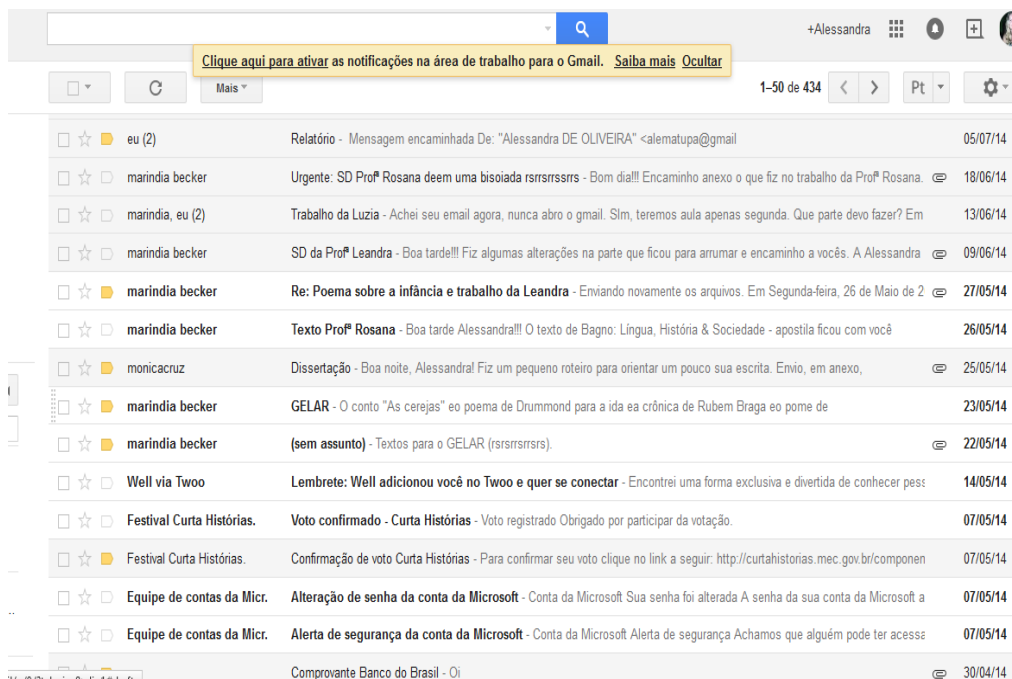


Figura 10: Exemplo de suporte de texto digital

Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm>



Figura 11: Exemplo de suporte de texto digital

Disponível em: <http://adolescentepensa.blogspot.com.br/>

educaterra.terra.com.br/literatura/livrodomes/livrodomes_ocontinente_1.htm

literatura brasileira por Sergius Gonzaga

> Educação > Literatura Brasileira > Livro do Mês

Literatura Brasileira

- Lit. Conquistadores
- Barroco
- Arcadismo
- Romantismo
- Real/Naturalismo
- Parnasianismo
- Simbolismo
- Pré-Modernismo
- Modernismo
- Poesia Moderna
- Romance de 30
- Lit. Contemporânea

Especiais

- Aula Virtual
- Livro do Mês
- Tema do Mês
- Textos Comentados
- Resumão

Livro do Mês - O continente

O CONTINENTE

I - O tempo e o vento

O continente faz parte da trilogia **O tempo e o vento**, que Erico Verissimo escreveu entre os anos de 1949 a 1962. Se levarmos em consideração que já no final de **O resto é silêncio**, de 1943, o escritor Tonio Santiago (alter-ego de E. V.) imagina um livro sobre a formação histórica gaúcha através da passagem cíclica do tempo, pode-se argumentar que o autor levou vinte anos para a consecução de sua obra, que é, seguramente, o mais importante romance histórico já escrito no País.

Além disso, **O tempo e o vento** assinala uma ruptura com aquilo que o próprio Erico vinha produzindo, no que se convencionou chamar de sua primeira fase. Nela se percebia ainda um escritor hesitante, cheio de talento, mas incapaz de encontrar o seu verdadeiro caminho. São relatos urbanos, de temática sentimental, com observações sobre os costumes das classes médias, voltados em sua maioria para jovens casais (Clarissa - Vasco; Fernanda - Noel) que tentam um "lugar ao sol", através de existências baseadas na procura da bondade, da ética e da beleza.

A tendência excessiva de poetizar a realidade - exceto em **Caminhos cruzados** - conspira contra a força dramática desses livros. Todavia, ao elaborar **O tempo e o vento**, E. V. rompe com o sentimentalismo exagerado e com as "facilidades" artísticas da primeira fase e alcança o seu apogeu.

Ilustração: Herrmann Wendroth

Compras

OS MELHORES PRODUTOS SÓ NO

Terra **Ofertas**

A LOJA VIRTUAL DO TERRA

Mais Educação

- » Língua Portuguesa
- » Relações Internacionais
- » História do Brasil
- » História por Voltaire Schilling
- » Almanaque
- » Virtual Books
- » Atlas Universal

Figura 12: Exemplo de suporte de texto digital

Disponível em:

http://educaterra.terra.com.br/literatura/livrodomes/livrodomes_ocontinente_1.htm

Pedimos aos alunos que pesquisassem e selecionassem os textos característicos de redes sociais, com tema livre, para serem postados no grupo do *Facebook*. Os textos selecionados e postados pelos alunos eram condizentes com a proposta do módulo, o que caracteriza sua compreensão acerca dos gêneros trabalhados (figuras 13 a 16):



Figura 13: Foto legendada

Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1460981894165036/>



Figura 14: Foto Legendada

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=807647825978986&set=pcb.1583206238609267&type=1&theater>



Figura 15: Charge

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=807647789312323&set=pcb.1583206238609267&type=1&theater>



Figura 16: Tira

Disponível

em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=807647809312321&set=pcb.1583206238609267&type=1&theater>



Figura 17: Print da página do grupo

Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1460981894165036/>

Etapa 3 - Primeira compreensão

A leitura dos textos postados no grupo do *Facebook* ocorreu neste módulo, no laboratório de informática, de modo *online*. Pedimos a eles que comentassem cada texto, no campo indicado para isso, além de motivá-los a analisar os comentários dos colegas para ver se haviam compreendido o texto lido. Devido ao número limitado de computadores, apenas dez em pleno funcionamento, o tempo previsto para a aula não foi o suficiente e se fez necessário que os comentários acerca dos textos fossem realizados oralmente e registrados no diário reflexivo. Como tarefa de casa, pedimos a eles que postassem suas impressões acerca dos comentários dos colegas, na página do grupo, no campo indicado para isso. Um número reduzido de alunos realizou esta tarefa, provavelmente, pelo fato de ser algo diferente do tradicional e, também, porque poucos alunos possuem internet em casa.

Pallof e Pratt (2004) afirmam que a experiência da educação *online* é transformadora e consideram que os alunos virtuais são ou podem passar a serem pessoas que pensam de forma crítica. Para eles a autonomia é o resultado esperado na aprendizagem *online*. Nesse sentido, é necessário motivar o aluno a buscar meios para alcançar seu próprio aprendizado.

Etapa 4 - Gênero digital: charge



Figura 18 : Charge Saúde Pública

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=692366584144080&set=a.501721483208592.1073741939.420002414713833&type=1&theater>

O primeiro gênero trabalhado foi uma charge retirada da Rede Social *Facebook*, com a temática Saúde Pública (figura 18). A Charge selecionada para o estudo traz elementos característicos brasileiros de conhecimento da maior parte da população. A imagem apresenta o caos na saúde pública, com pessoas espalhadas pelo chão do que parece ser um hospital. Há insetos, rachaduras nas paredes, humidade e falta de leitos. Etiquetas de identificação nos pés, aparentemente indicam que há pessoas falecidas misturadas aos demais pacientes. A expressão no rosto dessas pessoas é de angústia e indignação. A seleção mencionada no balão supõe-se ser a brasileira, uma vez que é comum esta denominação (seleção) ao time do Brasil, bem como o narrador esportivo em cena, Galvão Bueno, narra apenas estes jogos. O que contrapõe este cenário é o que está passando na televisão afixada na parede do hospital: o canal é a Rede Globo, indicado pelo emblema que aparece ao lado do narrador esportivo. Galvão Bueno demonstra estar indignado em sua fala interjetiva: “É um absurdo! Já se passa um minuto e o médico da seleção não chega para atender o jogador caído”.

Sua fala indica que o atendimento deveria ser imediato ao jogador aparentemente machucado, o que é irônico se considerado os demais elementos da *charge* já mencionados, em que vários pacientes esperam atendimento, supõe-se, há horas num hospital.

O período de execução desta atividade ocorreu logo após a realização do evento copa do mundo de futebol, no Brasil, em que foram realizados inúmeros investimentos bilionários para construção de estádios e alojamentos além de obras de mobilidade urbana para melhor atendimento aos turistas. Muitas destas obras tiveram superfaturamento e poucas foram concretizadas a tempo do início da copa, tudo amplamente divulgado pela mídia, o que favoreceu a disseminação de críticas por parte da população.

O texto foi projetado na lousa e distribuído de forma impressa, simultaneamente. Pedimos aos alunos que fizessem a leitura do texto e motivei a escrita dos comentários na folha entregue para eles, perguntando que impressão o texto havia produzido neles e que sentido eles pensavam haver na charge, para a produção dos primeiros sentidos antes do efetivo trabalho com a leitura.

Nas figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 26 e 27 temos alguns recortes dos comentários escritos pelos alunos, considerados relevantes para este estudo:

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Eu entendi que os jogadores tinham que ser atendidos rapidamente e os outros pessoas não, porque eles não poderiam esperar e as pessoas sim.

Figura 19 – aluno A

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Eu achei interessante, por que os médicos atendem primeiro os que tem dinheiro pro depois atendem os que não tem muito dinheiro. Sendo que todos todos iguais.

Figura 20 – aluno B

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Para um jogador 1min já é absurdo, agora uma pessoa comum ficar 1 ano na fila de espera para conseguir uma consulta, não merão 1 palha para mudar essa palhaçada.

Figura 21 – aluno C

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

que esperam de um jogador os machucou leu o mo Hospital estão procurando dos médicos os jogadores que mais vitam mais e eu acho uma pessoa (jogador).

Figura 22 – aluno D

É uma crítica à saúde. Enquanto a população passa dias, meses e até anos esperando para serem atendidos, enquanto os jogadores, seu povo: os "importantes" perante a sociedade não podem esperar 5 minutos. Se o governo investisse mais em saúde ao invés de esportes, o Brasil seria diferente...

Figura 23 – aluno E

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

O atendimento é ruim e quem liga

Figura 24 – aluno F

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Que os jogadores não estão sendo um minuto e os comentaristas já estão reclamando e as pessoas estão ali um tempo e ninguém fala nada.

Figura 25 – aluno G

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

É uma crítica por com todos doentes no hospital e mandam a indignação com a falta de médicos que atendem os jogadores.

Figura 26 – aluno H

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Por que os jogadores estão machucados sendo que quando os jogadores se machucam sempre não são atendidos rapidamente.

Figura 27 – aluno I

Nestes recortes, podemos observar que os alunos utilizam de seu conhecimento de mundo para a produção de sentidos, alguns escrevem com mais

detalhes que outros, provavelmente por ter mais conhecimento acerca dos elementos presentes na charge. É importante lembrar, aqui, que nosso estudo filia-se à perspectiva Interacionista, que concebe a leitura como um processo de cognição e percepção, em que, no ato da leitura, estão presentes tanto as informações contidas no texto, quanto as informações que o leitor traz consigo (contexto e conhecimento de mundo).

Um dos propósitos desta etapa era coletar as impressões dos alunos antes da mediação do professor, com a utilização das estratégias para antes a leitura, momento este em que são realizadas as perguntas norteadoras para a construção de sentidos, previstas para a próxima atividade. Contudo, mesmo sem a mediação, os alunos A, B, C, D, E, G e H demonstram ter compreendido o sentido global do texto:

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Eu entendi que os jogadores tinham que ser atendidos rapidamente e os outros pessoas não, porque eles não poderiam esperar e as pessoas sim.

Figura 28 – aluno A

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Eu achei interessante, por que os médicos atendem primeiro os que tem dinheiro e depois atendem os que não tem muito dinheiro. sendo que todos todos iguais.

Figura 29 – aluno B

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

Para um jogador 1min já é absurdo, agora uma pessoa comum ficar 1 ano na fila de espera para conseguir uma consulta, não mexão 1 palha para mudar essa palhaçada.

Figura 30 – aluno C

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

que operam de um jogador os machucou
 com o Hospital estão procurando
 dos médicos e os jogadores que mais
 vitam mais e um cacho um
 pouco melhor.

Figura 31 – aluno D

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

que o jogador vai até o lado de um
 minuto e o familiarista do lado do bonafide
 e as pessoas até ali um tempo e
 ninguém fala nada.

Figura 32 – aluno G

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

é uma crítica por com todos doentes no hospital e manda
 e indicam com o dinheiro do médico ao atender os jogadores

Figura 33 – aluno H

O aluno H (figura 33), reconhece que a charge faz uma crítica e explica porque a reconhece como tal.

O aluno F (figura 24) não deixa claro se o atendimento ruim a que se refere diz respeito aos pacientes do hospital ou ao jogador.

O aluno E (figura 34) compreende que a charge apresenta uma crítica e que a situação mencionada ocorre no Brasil. O aluno acrescenta ainda que: “se o governo investisse mais em saúde ao invés de esportes, o Brasil seria diferente”:

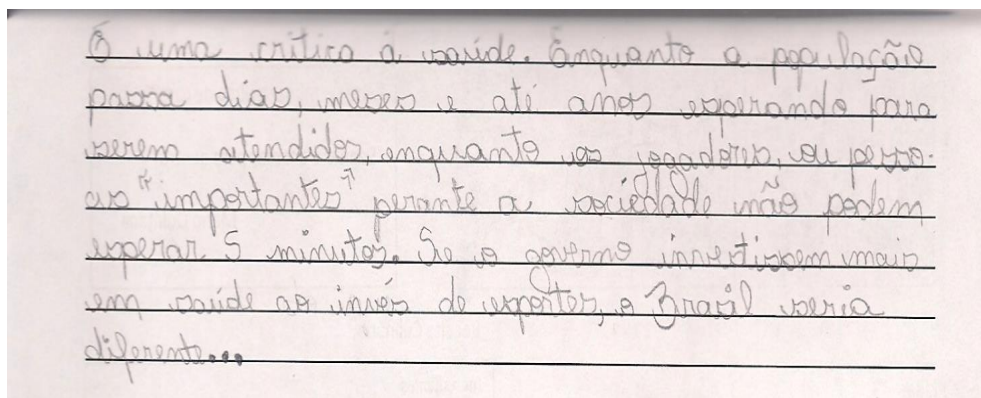


Figura 34 – aluno E

Tal produção de sentidos acrescida de uma crítica pessoal vem ao encontro do que defende Foucambert (1994), que concebe a leitura como a atribuição de um significado ao texto escrito, que se torna cada vez mais eficaz quando o leitor questiona e explora o texto na busca de respostas - textuais e contextuais, que promovem uma ação crítica do sujeito no mundo. Para o autor, “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” (1994, p. 5).

O aluno I (figura 35) parece não ter compreendido o sentido global do texto:

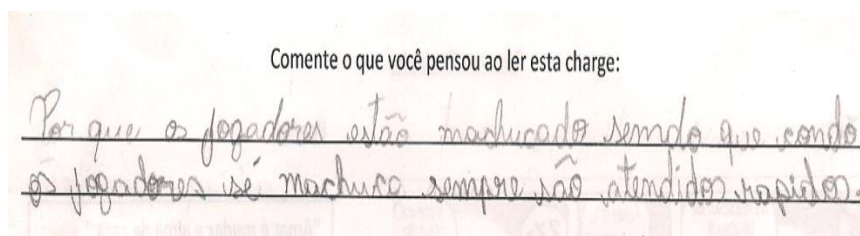


Figura 35 – aluno I

Tal equívoco é sanado na sequência das atividades propostas no momento do módulo quatro, em que o professor passa a mediar a produção de sentidos (figura 36):

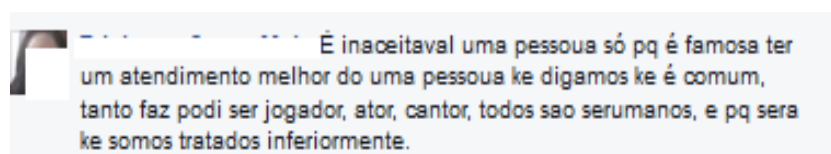


Figura 36 – Aluno I

Após a escrita dos primeiros comentários, pelos alunos, motivamos que, oralmente, realizássemos a produção de outros possíveis sentidos para o texto, bem como, a construção do tema e do sentido global da charge, com questões norteadoras tais como: Qual é o assunto da charge? Como chegou a essa

conclusão? E em relação ao futebol? É possível dizer em qual país isso ocorre? Por quê? Que elementos não verbais contribuem para a crítica? O que seria, na realidade, um “absurdo”, considerando os elementos não verbais da charge? Você sabe quem é a pessoa que fala na charge? Há um elemento religioso na charge. Sabe dizer qual é? Por que ele está presente nesta charge? Dá para afirmar que todos os pacientes estão vivos? Por quê? Qual é a sua opinião sobre o assunto? Então procedemos à identificação de elementos implícitos nela, o esclarecimento de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou consulta do dicionário e a identificação de palavras-chave e referências a outros textos, conforme propõe Solé (1998), como estratégia para o trabalho durante a leitura.

Parte dos alunos identificou o futebol como sendo o assunto principal da charge, porém, a maioria percebeu tratar-se da precariedade na saúde pública, identificando o Brasil como sendo o país referido, pois, segundo eles, Galvão Bueno e Rede Globo de Televisão, elementos presentes no texto, reconhecidos por todos os alunos, são brasileiros. Alguns alunos não souberam identificar se todos os pacientes presentes na charge estariam vivos e apenas os alunos evangélicos não reconheceram o objeto terço presente na imagem e dos que o reconheceram, apenas uma aluna afirmou que o sentido dele estar ali seria pela necessidade de oração para se ter atendimento adequado.

Quando indagados sobre qual opinião eles tinham a respeito do assunto saúde pública, todos os alunos mencionaram opiniões negativas acerca da saúde no Brasil, inclusive dando exemplos de situações vivenciadas por eles e/ou familiares.

A maioria dos alunos expressou-se criticamente contra aos exageros relacionados ao futebol, também, mais especificamente contra os gastos com as construções para a copa do mundo ocorrida no Brasil, pouco antes do desenvolvimento desta atividade, referindo-se a charge como uma expressão da realidade brasileira à época.

Etapa 5 - Pós leitura e criticidade

Para o momento de pós-leitura e criticidade, como tarefa para casa, pedimos aos alunos para pesquisarem outras charges em circulação nas redes sociais e postarem no grupo, na página do *Facebook*. Em seguida, solicitamos que identificassem quais as relações entre a charge escolhida (figura 37) para a

atividade e as postadas por eles e os motivamos a postarem novos comentários acerca dos sentidos das charges. Em sala de aula, projetamos a página do grupo na lousa com as postagens e instigamos a avaliação crítica do sentido da charge escolhida para atividade, cujos comentários deveriam ser publicados no campo indicado para isso na página do grupo.

Abaixo estão os recortes dos comentários produzidos pelos mesmos alunos elencados nas figuras 38, 39, 40,41, 42, 43, 44, 45 e 46 respectivamente:



Figura 37: Charge saúde pública

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=684646618279108&set=gm.1468029113460314&type=1&theate>

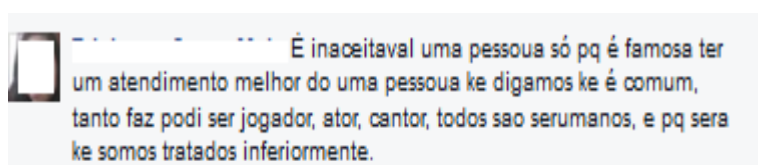


Figura 38 – aluno A

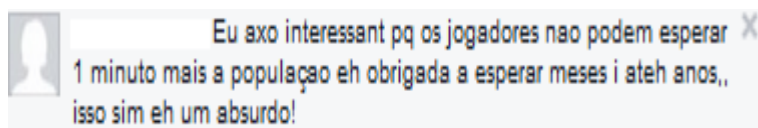


Figura 39 – Aluno B

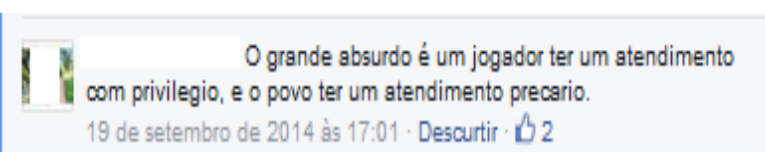
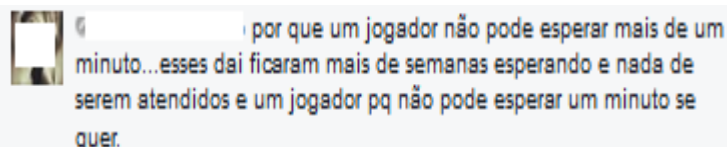
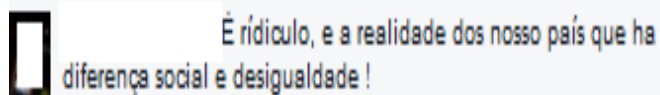


Figura 40 – Aluno C



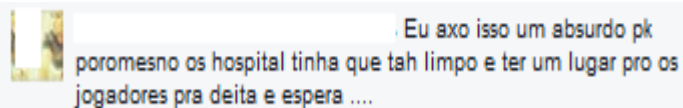
por que um jogador não pode esperar mais de um minuto...esses dai ficaram mais de semanas esperando e nada de serem atendidos e um jogador pq não pode esperar um minuto se quer.

Figura 41 – Aluno D



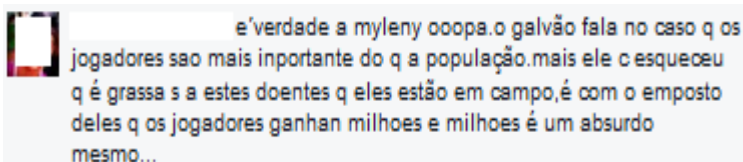
É ridículo, e a realidade dos nosso país que ha diferença social e desigualdade !

Figura 42 – Aluno E



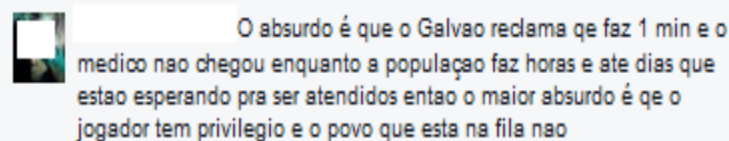
Eu axo isso um absurdo pk poromesno os hospital tinha que tah limpo e ter um lugar pro os jogadores pra deita e espera

Figura 43 – Aluno F



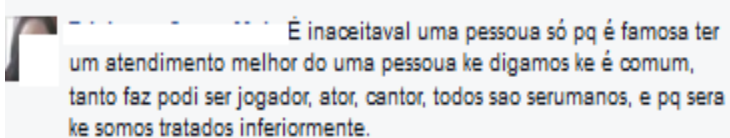
e^verdade a myleny oopa.o galvão fala no caso q os jogadores sao mais inportante do q a população.mais ele o esqueceu q é grassa s a estes doentes q eles estão em campo,é com o emposto deles q os jogadores ganhan milhoes e milhoes é um absurdo mesmo...

Figura 44 – Aluno G



O absurdo é que o Galvao reclama qe faz 1 min e o medico nao chegou enquanto a população faz horas e ate dias que estao esperando pra ser atendidos entao o maior absurdo é qe o jogador tem privilegio e o povo que esta na fila nao

Figura 45 – Aluno H



É inaceitaval uma pessoua só pq é famosa ter um atendimento melhor do uma pessoua ke digamos ke é comum, tanto faz podi ser jogador, ator, cantor, todos sao serumanos, e pq sera ke somos tratados inferiormente.

Figura 46 – Aluno I

Percebe-se nos recortes acima que houve uma mudança de postura por parte dos alunos após um trabalho mais intenso de leitura do texto, através das estratégias propostas por Solé (1998). Na maioria dos comentários, os alunos demonstram uma postura mais crítica em relação aos elementos apresentados no texto, acrescentando informações a partir do texto e de seus conhecimentos prévios.

Conforme Solé (1998, p.72) afirma, no trabalho com a leitura a partir das estratégias é possível “formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. Nesse sentido, a avaliação crítica do texto, elemento que compõe o momento “depois da leitura”, dentro das estratégias, esteve presente não apenas nos comentários escritos, mas também no debate oral realizado em

sala, em que os alunos se posicionaram criticamente em relação à saúde pública no Brasil, inclusive relatando experiências próprias relacionadas a atendimentos ineficazes.

O aluno F, cuja produção de sentidos inicial não ficou clara em relação ao seu entendimento (figura 47), em que mencionava que ninguém se importava com o atendimento ruim, demonstrou realmente não ter compreendido o sentido global da charge em seu comentário postado no *Facebook* (figura 48), uma vez que o aluno acredita que o hospital deveria estar bem preparado para receber o jogador machucado, ignorando o fato de haver inúmeros pacientes na fila de espera:

Comente o que você pensou ao ler esta charge:

o atendimento e ruim e quem liga

Figura 47 – Aluno F

Eu axo isso um absurdo pk poromesno os hospital tinha que tah limpo e ter um lugar pro os jogadores pra deita e espera

Figura 48 – Aluno F

Esta compreensão equivocada pode estar associada à ausência do aluno no módulo em que se deu a motivação da construção do sentido global do texto, umas das dificuldades encontradas no desenvolvimento da sequência didática.

É importante salientar que os erros ortográficos presentes nos recortes não são objeto deste estudo, contudo os alunos foram alertados quanto ao cuidado na escrita, com correções orais realizadas no momento da projeção dos comentários, em que os próprios colegas apontaram as palavras com as grafias erradas, assim como, quanto ao erro de concordância verbal presente na própria charge: “Já se passam um minuto”.

Na página do grupo, usei do campo comentários para elogiar a participação e motivar a próxima atividade (figura 49):

Alessandra de Oliveira Estou muito feliz com a participação de vocês... adorei os comentários... vocês são ótimos! Quarta-feira trabalharemos mais um gênero, desta vez "Foto Legendada"... até lá!

Figura 49 – Aluno

Etapa 06 – Gênero digital: foto legendada

Gênero: Foto Legendada



Lepo-Lepo

Psirico

Ah, eu já não sei o que fazer
 Duro, pé-rapado e com o salário atrasado
 Ah, eu não tenho mais pra onde correr
 Já fui despejado, o banco levou o meu carro

Agora vou conversar com ela
 Será que ela vai me querer?
 Agora vou saber a verdade
 Se é dinheiro, ou é amor, ou cumplicidade

Eu não tenho carro, não tenho teto
 E se ficar comigo é porque gosta
 Do meu rá rá rá rá rá rá o lepo lepo
 É tão gostoso quando eu rá rá rá rá o lepo lepo

Disponível em: <http://letras.mus.br/psirico/lepo-lepo/>

Figura 50: Foto legendada cultura musical **Figura 51: letra da música**

Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=688689864511752&set=a.501721483208592.1073741939.420002414713833&type=1&theater>

Para o desenvolvimento do segundo gênero da SD, a Foto Legendada (Figura 50) com a temática ‘Cultura Musical’, projetamos a imagem na lousa e a distribuímos, também, de forma impressa. Indagamos aos alunos o que consideravam ser cultura musical; quais suas expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero e expectativas em função do autor (SOLÉ, 1998) e o que esperavam quanto às atividades com música. Antes de iniciar o trabalho de produção de sentidos, pedimos aos alunos que fizessem a leitura e os motivamos a escreverem os comentários acerca do texto, no campo indicado para isso, na folha impressa.

A foto traz a imagem de uma latrina ou patente, como é conhecida em algumas regiões, espaço rústico que substitui a privada, muito comum na zona rural. Há um papel higiênico no interior da latrina, o que favorece a identificação. A legenda na parte superior contém a palavra estúdio e na parte inferior informa: “estúdio que foi gravado o Lepo-lepo”, fazendo referência à música Lepo-lepo, gravada por Psirico.

A letra da música (figura 51), também distribuída de forma impressa, faz referência ao suposto interesse feminino por dinheiro e traz o apelo sexual em sua letra.

Abaixo estão os recortes de alguns comentários produzidos pelos alunos antes da mediação do professor:

Quem a música "Lipa-Lipa" é uma porcaria.
 A letra da música é igual a uma privada de porco caipota.

Figura 52 – Aluno A

A realidade da música, porque não tem letra que presta, não homem e mulher. Perumindo é uma besta. Até pode ser considerado uma pitoresco.

Figura 53 – Aluno B

Para você, que sentido há nesta foto legendada? Comente no campo abaixo

Dois pesos no trabalho depois do sono logo depois
 do dinheiro antigo e imundo.

Figura 54 – Aluno C

Uma privada a pessoa que gravou a música estava com dor de barriga, seu vazio é uma besta.

Figura 55 – Aluno D

Quem não liga a corole as pessoas fazem tipo tipo

Figura 56 – Aluno E

Que a letra da música é uma besta

Figura 57 – Aluno F

Para você, que sentido há nesta foto legendada? Comente no campo abaixo

Esta letra de música pra mim é muito top.

Figura 58 – Aluno G

Para você, que sentido há nesta foto legendada? Comente no campo abaixo

O depoimento foi gravado no banheiro que não

Figura 59 – Aluno H

Pelos comentários elencados anteriormente, percebe-se que os elementos presentes na imagem contribuem para a produção de sentidos, uma vez que a maioria dos alunos identifica o local da foto como sendo uma latrina. Contudo, o sentido global do texto não foi compreendido por todos os alunos; nos recortes 54, 55, 56, 58 e 59 vê-se outra atribuição de sentidos não condizente ao da construção imagem-legenda.

Os alunos A, B e F afirmam em seus comentários que a música é ruim, demonstrando terem assimilado a crítica presente na foto, mesmo sem a mediação do professor com as perguntas norteadoras, o que caracteriza haver conhecimento prévio acerca dos elementos que compõe a foto: a música, a latrina, o estúdio e a crítica.

Após a escrita, motivamos que, oralmente, produzíssemos outros possíveis sentidos para o texto. Distribui a letra da música (figura 51) mencionada na foto, impressa, lemos e discutimos sobre gêneros musicais e músicas polêmicas.

Este momento do debate acerca da música mencionada na foto foi bastante enriquecedor, já que todos os alunos participaram emitindo uma opinião oral. A maioria afirmou que, embora gostasse da música, compreende que a letra é vulgar e carregada de preconceito, principalmente, contra a mulher. Muitos alunos afirmam gostar deste e de outros tipos de música em que há ambiguidade e duplo sentido e creem que o gosto musical não está relacionado às características de seus apreciadores.

Para construção do tema e do sentido global do texto, utilizamos questões norteadoras tais como: Qual é o assunto da foto? Como chegou a essa conclusão? É possível dizer em que país isso ocorre? Por quê? Que elementos não verbais contribuem para a crítica? Como eles contribuem? Você já ouviu a música referida na foto? Você reconhece o local da foto? É comum lugares assim? O que você entende por estúdio? Qual é a sua opinião sobre o assunto? A estas indagações os alunos responderam oralmente.

Conforme as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), para este momento “durante a leitura” realizamos a identificação de elementos implícitos no

texto e o esclarecimento de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário, bem como, a identificação das palavras-chave e referências a outros textos.

Todos os alunos reconheceram as palavras presentes no texto, contudo, pesquisamos a palavra latrina e patente no dicionário, uma vez que estas se referem ao local da foto denominado ironicamente como estúdio.

Em relação à letra da música, algumas palavras causaram estranheza a alguns alunos, tais como: despejados e cumplicidade, as quais foram, também, pesquisadas no dicionário. Duas alunas demonstraram não ter certeza quanto ao significado da expressão lepo-lepo, porém, os próprios colegas de sala explicaram tratar-se de uma referência ao ato sexual ou ao órgão genital masculino.

No momento da leitura, todos os alunos perceberam na imagem a referência à letra da música Lepo-lepo e, ao serem questionados quanto à música fazer ou não referência a outros textos, alguns alunos identificaram uma alusão a outras músicas que mencionam que ter um bom carro é uma forma de atrair as mulheres, como “Camaro Amarelo”, de Munhoz e Mariano, por exemplo.

Etapa 07 - Pós leitura e criticidade

Na etapa sete, pedimos aos alunos para pesquisarem outras fotos legendadas em circulação nas redes sociais e postarem no grupo. Em sala de aula, solicitamos que identificassem as relações entre a foto escolhida para a atividade e as postadas por eles e os motivamos a postarem novos comentários acerca dos sentidos das fotos publicadas, como tarefa para casa.

Após esta atividade, novamente em sala, projetamos a página do grupo na lousa com as postagens e motivamos os alunos à avaliação crítica do sentido da foto legendada escolhida para iniciar o gênero, pedindo que eles escrevessem no campo indicado, sua opinião após toda a discussão a respeito do texto. Os comentários publicados por eles estão a seguir:

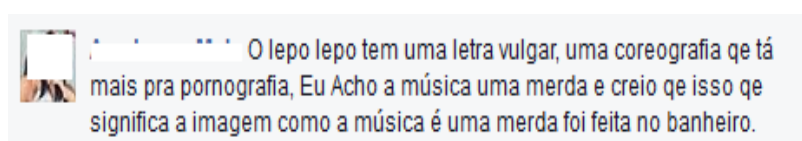


Figura 60 – Aluno A

C o que eu axo que isso prejudica a nossa cultura isso ã é cultura é putaria, a musica nao tem conteudo nao tem o que se aproveite é realmente uma merda, isso ai é o que é mostrado lá fora nos outros países, o lixo que se torna a nossa cultura com esse tipo de música que desvaloriza a quem ouve a quem dança e a quem faz 😞

Figura 61 – Aluno B

 Acho q a musica "Lepo Lepo" significa uma merda
15 de outubro de 2014 às 15:07 · Descurtir · 1

Figura 62 – Aluno C


 Bom eu acho que como o lugar está dizendo é uma merda o lepo lepo

Figura 63 – Aluno D



 Pq essa patente é lugar de soute o a marrom e de fazer o lepo lepo

Figura 64 – Aluno E

 acho q a letra eh ruim, sem conteudo,, mas q msm assim,, faz mt sucesso...
20 de outubro de 2014 às 22:51 · Curtir · 1


 a iii quanto a nossa cultura,, isso vai d kada um,, tem pessoas q gostam d moda d viola outras msk religiosas i outras funk,, eu por exemplo,, i tb acho q as pessoas nao deveriam criticar as opinioes dos outros pois kada um tem o seu gosto musical...

Figura 65 – Aluno F


 Pra mim isso nao significa nda ... E a letra desta musica eh uma merda

Figura 66 – Aluno G


 Boom eu axooo qe essa musica teem siim vulgarismoo..
Maais nao é pq ela é vulgar qe agente nao pood gostar dla!!
Em quanto a nossa cultura, boom nao é nda insignificante para noiis brasileiro..
Slaah nossa cultura hj esta mto deferente dos tempo pra caah..
Muito vulgar .. Siim chamatiivo maais nda boonito pra noiis..
Qem gosta, gosta , agra qem nao gosta agente nao pod ta forçado a gostar!!
Euu axoo..
Minha opiniao

Figura 67 – Aluno H

Após os debates e motivação da construção do sentido global do texto, houve a mudança de postura por parte da maioria dos alunos. Podemos observar no

recorte 68, antes das discussões, que a aluna G diz achar a música “muito top”, já no recorte 69 aluna afirma, fazendo uso de uma palavra vulgar, que a música é ruim, embora, no início diga que para ela “isso”, no caso, a foto mencionada, “não significa nada”:

Para você, que sentido há nesta foto legendada? Comente no campo abaixo

Esta letra de música pra mim é muito top.

Figura 68

Pra mim isso nao significa nda ... E a letra desta musica eh uma merda

Figura 69

Isso também demonstra como a condução de debates acerca de assuntos polêmicos em sala de aula é importante para levar os alunos a refletir e formar ou, até mesmo, mudar de opinião, o que também nos leva a dizer que é preciso ter ética na direção das discussões para não incorrer em desvio de conduta.

Novamente houve dificuldade no desenvolvimento da SD devido à ausência do aluno E na aula em que desenvolvemos o módulo de construção de sentidos. Em seu comentário, na figura 70, antes da mediação, o aluno parece não ter compreendido o sentido global do texto, em que afirma que a imagem se refere ao “lugar onde as pessoas fazem lepo-lepo”, comentário repetido na página do grupo (figura 71):

Quem tem lugar aonde as pessoas fazem lepo-lepo

Figura 70 – aluno E

Pq essa patente é lugar de soute o a marrom e de fazer o lepo lepo

Figura 71 – aluno E

Alguns alunos se posicionaram em relação à cultura musical brasileira, indo além dos elementos explícitos no texto, correspondendo às características resultantes da etapa de interpretação da leitura, que de acordo com Menegassi e Calciolari (2002), é a fase mais importante do desenvolvimento da criticidade do leitor, em que ele irá interpretar uma sequência de ideias ou acontecimentos implícitos no texto. Se houver a compreensão do que foi lido, o leitor/aluno conseguirá interpretar os sentidos do texto que não estão escritos literalmente, em diferentes níveis, mediante inferências propiciadas pelo seu conhecimento de mundo, o que lhe possibilitará criar um sentido próprio para o texto.

Etapa 08 - Gênero digital: tiras

Gênero: Tira



Figura 72: Tira política

Disponível em: <http://profdanielantonietto.blogspot.com.br/2012/02/mafalda-de-uino.html>

O último gênero trabalhado nesta pesquisa, a tira, com a temática 'Política', foi desenvolvido com a mesma metodologia dos demais. Entregamos aos alunos o texto impresso e o projetamos na lousa. Pedimos que fizessem a leitura da tira e motivamos que realizassem comentários acerca dos sentidos no campo indicado para isso.

A tira traz os personagens Mafalda e Manolito, em sala de aula. Depreende-se este ambiente da lousa, das carteiras enfileiradas e do giz na mão da professora. Esta, ao ensinar o pa-pe-pi-po-pu, sílabas escritas na lousa, pede a Manolito que diga uma palavra com P, ao que Mafalda, em seu pensamento, imagina que a palavra a ser dita será um palavrão. A ironia se forma quando, no penúltimo quadrinho da tira, Manolito profere a palavra POLÍTICA, ao que Mafalda, no último quadrinho, confirma seu pensamento: "e falou mesmo", completando o sentido irônico do texto.

Alguns dos comentários produzidos pelos alunos, antes da construção do sentido global do texto, estão nos recortes selecionados a seguir:

Eu achei está- tá muito bem
boa.

Figura 73 – Aluno A

A "política" no Brasil é tão ruim que se tornou um
palavrão.

Figura 74 – Aluno B

Para você, que sentiu na festa foi regredida: Comente no campo abaixo.

Eu imaginei que ele ia falar mesmo
um palavrão.

Figura 75 – Aluno C

A verdade porque o político é um dos piores
palavrões, porque o político se tornou algo muito inceder-
do e ridículo no política nunca se jogou limpo tem
sempre traído.

Figura 76 – Aluno D

Achei bem graça, mas criativo, muito precisa agora
mas eleições, mesmo tendo muita corrupção as
pessoas deveriam pensar duas vezes antes de
eleger nossos governantes.

Figura 77 – Aluno E

Para você, que sentiu na festa foi regredida: Comente no campo abaixo.

É tá criticando política do qual diz
que a política é uma merda.

Figura 78 – Aluno F

Não achei engraçado, mas tá criticando um ponto bem
sencilho que o Brasil vive na política.

Figura 79 – Aluno G

Mesmo antes da realização da mediação do professor, com a construção do tema e do sentido global da tira, boa parte dos alunos demonstrou compreender a crítica contra a política, presente no texto, como podemos observar nos recortes 43, 74, 76, 77 e 78. Três deles sugerem que a crítica refere-se ao Brasil, embora a tira seja de um cartunista argentino, talvez, pelo fato de o Brasil ter, comumente, a corrupção associada à política.

O período de realização da sequência didática foi o que antecedeu às eleições presidenciais, em que os debates nas emissoras de televisão e nas redes sociais estiveram acalorados. Isso favoreceu a produção de sentidos para esta temática.

Apenas os alunos A (figura 73) e C (figura 75) não mencionaram o sentido global da tira em seus comentários. O aluno A restringiu-se em dizer que não encontrou graça do texto e o aluno C citou o que sua imaginação antecipou antes de ler o penúltimo quadrinho.

O aluno E, além de atribuir significado ao texto, demonstra senso crítico em seu comentário (figura 77): “as pessoas deveriam pensar duas vezes antes de eleger seus governantes”.

Após a escrita dos comentários na folha, incentivamos que, oralmente, produzíssemos outros possíveis sentidos para a tira e juntos realizamos a construção do tema e do sentido global do texto com questões norteadoras tais como: Qual é o assunto da tira? Como chegou a essa conclusão? É possível dizer em que país isso ocorre? Por quê? Qual a crítica presente na tira? Que elementos não verbais contribuem para a crítica? Há uma ironia na fala da personagem Mafalda concretizada em duas palavras, que palavras são estas? Qual é o sentido de palavrão no contexto em que foi utilizado? Para você, por que Mafalda considera ‘política’ como um palavrão? Por que a palavra política está toda grafada em maiúscula? O que você entende por política?

Simultaneamente realizamos a identificação de elementos implícitos na tira, assim como, o esclarecimento de palavras desconhecidas a partir da inferência ou

consulta do dicionário; identificamos as palavras-chave e referências a outros textos e discutimos acerca da temática da tira: política.

Boa parte dos alunos afirmou não gostar do tema política, justificando que há muitas brigas por causa dela. Creio que isso se deve ao fato de Matupá ser uma cidade interiorana, onde, em época de eleições, devido às divisões de opinião, surgem várias intrigas.

Etapa 09 - Pós leitura e criticidade

Para o procedimento “após a leitura”, conforme as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), pedimos aos alunos para pesquisarem outras tiras em circulação nas redes sociais, e postarem no grupo. Em sala de aula, realizamos a identificação das relações entre a tira escolhida para a atividade e as postadas pelos alunos e os motivamos a postarem novos comentários acerca dos sentidos das tiras, como tarefa para casa. Novamente em sala, projetamos a página do grupo na lousa com as postagens e motivamos a avaliação crítica do sentido da tira escolhida para atividade. A opinião dos alunos deveria, então, ser publicada no campo comentários, no *Facebook*.

Os comentários selecionados para esta análise estão a seguir, nos recortes das figuras 81, 82, 83, 84, 85 e 86:

Motivação:

Oi queridos alunos... agora é hora de comentar a tirinha abaixo... coloquem no campo comentários o que pensam sobre a tira... vamos lá...



Curtir · Comentar

Figura 80: Tira política

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=704357676308002&set=gm.1488828564713702&type=1&theater>

Comentários:

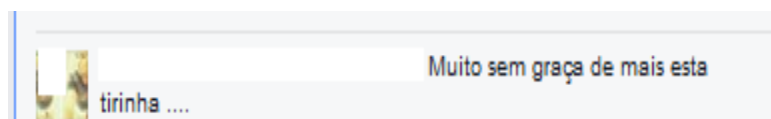


Figura 81 – Aluno A

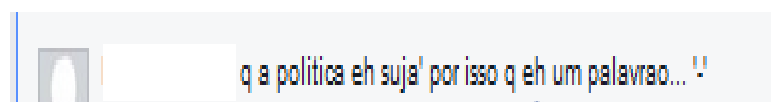


Figura 82 – Aluno B

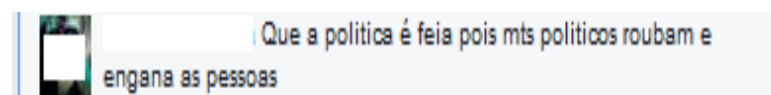


Figura 83 – Aluno C

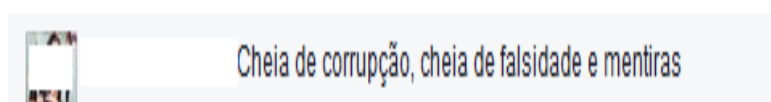


Figura 84 – Aluno D

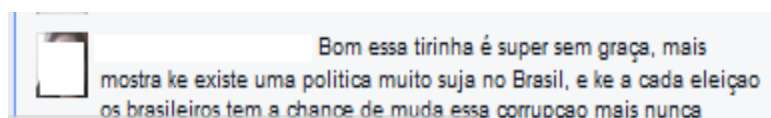


Figura 85 – Aluno E



Figura 86 – Aluno F

Por ser o último trabalho desenvolvido na SD e, devido à intensidade dos outros módulos, esperávamos mais interesse e produção de sentidos nos comentários acerca da tira selecionada para este trabalho. Contudo, cremos que a escolha do tema “política” não foi apropriada a idade dos alunos, 13 ou 14 anos, uma vez que alguns afirmaram achar a tira “sem graça” e a maioria restringiu o comentário a apenas uma linha. Além disso, apenas 30% dos alunos realizaram a atividade *online*.

Apesar destas observações, os alunos que participaram demonstraram, mais uma vez, o senso crítico relacionado à temática. A maioria dos alunos associa a política a termos negativos e pejorativos e, novamente, há menção ao Brasil como sendo o lugar onde a política é considerada um palavrão. Isso porque o leitor tem, até certo ponto, liberdade para produzir sentidos; porém, ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é construído em interação com o mundo de significação do autor e os significados atribuídos por ele surgem daí. Contudo, em um novo contexto, agora o do leitor e

sua interação com seu próprio mundo e o do autor, há a possibilidade de construção de novos significados.

Não havia uma etapa prevista para as atividades que desenvolvemos após os três textos. Porém, resolvemos acrescentar algumas imagens, sem legenda, na página do grupo no *Facebook*, e pedimos que eles inserissem uma legenda apropriada à imagem no campo comentários, no intuito de analisar como aconteceria a produção de sentidos associada apenas à linguagem não-verbal.

Os recortes das imagens e de alguns dos comentários produzidos na página do grupo, no *Facebook*, estão a seguir:



Figura 87: Foto para legendar

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=715351575208612&set=gm.1498321410431084&type=1&theater>

O comando da atividade pedia que os alunos inserissem uma legenda à imagem e, embora apenas quatro alunos tenham participado, todos fizeram o solicitado. Na imagem seguinte, postada no mesmo dia, o comando pedia para que os alunos comentassem:

 **Alessandra de Oliveira**
18 de novembro de 2014

Comentem esta imagem...



Curtir · Comentar



 A pobreza, a fome, precariedade.
19 de novembro de 2014 às 10:58 · Descurtir ·  1

 Que a pobreza esta muito grande e a situação ta precaria
19 de novembro de 2014 às 11:54 · Descurtir ·  1

 É uma imagem bem forte, é triste tbm a realidade em ke vivemos. 😞
20 de novembro de 2014 às 07:25 · Descurtir ·  1

Figura 88: Foto para comentar

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=715349661875470&set=gm.1498320443764514&type=1&theater>

Ainda no mesmo dia e para a mesma atividade, pedimos que os alunos inserissem uma legenda a terceira imagem postada, contudo, realizaram apenas comentários:

Que legenda você colocaria nesta imagem?



Curtir · Comentar



curtiram isso.



Isso que chamamos de uma pele ressecada kkkk'

26 de novembro de 2014 às 15:32 · Descurtir · 2



Isso vai acontecer se a gente não cuidar da água do novo planeta

26 de novembro de 2014 às 16:04 · Descurtir · 3



É o nosso bem mais precioso, e esta se esgotando por nosso desleixo

26 de novembro de 2014 às 16:06 · Descurtir · 1



Na realidade estamos quais vivendo isso.. Bom e como se fosse nossa pele como a Ana Laura Melo disse, se não cuidarmos ficamos assim!!

Temos que proteger o que é nosso não desperdiçar

26 de novembro de 2014 às 16:34 · Descurtir · 2



Bom, isso mostra a dura realidade de várias cidades do nosso país estão passando, falta de água gravíssima. E se não cuidarmos não será apenas algumas cidades mais no país inteiro.

26 de novembro de 2014 às 16:34 · Descurtir · 1

Figura 89: Foto para legendar

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=719081738168929&set=gm.1501554370107788&type=1&theater>

Em sala de aula os questionamos em relação ao equívoco, ao que responderam ter sido falta de percepção, uma vez que estavam acostumados aos comandos anteriores que pediam apenas comentários e opiniões. Solicitamos que

ficassem mais atentos aos comandos já que as atividades para a casa requerem leitura e interpretação individuais sem a presença do professor.

Para a quarta e última imagem da atividade solicitamos a inserção de comentários:



Figura 90: Foto para comentar

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=715349838542119&set=gm.1498320487097843&type=1&theater>

A figura 87 mostra várias mãos segurando uma bola que simboliza o planeta Terra; a imagem da figura 88 traz uma criança africana vítima da fome sendo espreitada por um urubu; a imagem da figura 89 mostra uma terra talhada devido à seca; e, por fim, a imagem 90 traz uma rodovia esburacada em que um dos buracos tem a forma do mapa do Brasil.

Em relação à figura 87, que traz a imagem de uma bola colorida com as cores do planeta Terra sendo segurada por diversas mãos, os alunos abaixo

compreenderam que se faz necessária uma ação conjunta para cuidar do mundo, mesmo não estando explícito que se trata da necessidade de cuidados (figuras 91 e 92):

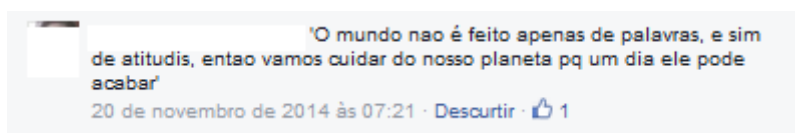


Figura 91

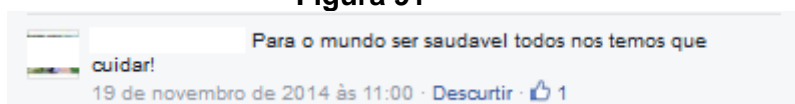


Figura 92

Em relação à figura 89, em que há imagem de uma extensão de terra ressecada, alguns alunos compreenderam tratar-se da escassez de água, mesmo não havendo nenhuma ilustração dela, mencionando a origem dessa situação e sugerindo cuidados para que as consequências não se agravem (figuras 93 e 94):

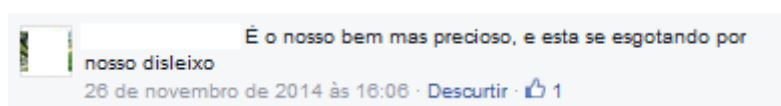


Figura 93

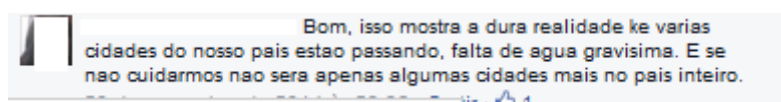


Figura 94

A figura 88 que traz uma conhecida imagem de uma criança prestes a morrer de fome, sendo observada por um urubu, também foi compreendida pelos alunos que participaram desta atividade (figuras 95 e 96):



Figura 95



Figura 96

A última imagem postada traz um buraco em forma do mapa do Brasil no meio de uma estrada. Os alunos compreendem tratar-se de uma crítica às

rodovias brasileiras. Uma aluna sugere uma legenda irônica para a imagem: “Tem uma estrada nos buracos” e, outra aluna, além de produzir sentido em seu comentário, faz uma crítica ao governo afirmando que este “não faz nada”, sendo, pois, uma leitura de elementos não explícitos, mas que produzem sentido (figuras 97 e 98).

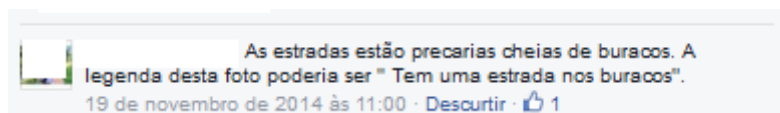


Figura 97

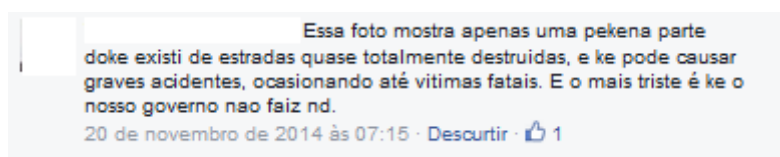


Figura 98

Embora os alunos não tenham respondido ao que se pedia na figura 89, em que deveriam ter criado uma legenda para a imagem, os comentários produzidos pelos alunos, tanto nesta figura quanto nas demais, demonstram que aqueles que participaram desta atividade leem com autonomia e proficiência, tendo produzido sentidos condizentes aos que as imagens sugerem, são, pois, leitores competentes uma vez que localizam elementos discursivos e além de compreender o que leem, leem também o que não está escrito, identificando elementos implícitos.

Etapa 10 – Produção

A última etapa da SD, destinada ao produto resultado deste trabalho, com duração de três aulas (seis horas), teve como proposta a produção de uma Charge, uma tira e uma foto legendada, a partir do trabalho de três grupos de alunos que deveriam produzir tais gêneros com o auxílio de *sites* e aplicativos *online*. Para a charge, projetamos o site <http://bitstrips.com/pageone> na lousa e orientamos a produção de charges a partir dele; para a foto legendada instruímos como editar imagens nos editores *Microsoft Office Picture Manager* e *Paint* e, para a tira, explicamos como se produz através do site: <http://www.pixton.com/br/my-home>, ambos projetados na lousa.

Pedimos que os grupos discutissem e elaborassem previamente temas e textos que poderiam produzir a partir das discussões realizadas sobre os gêneros digitais, nas outras etapas. Os temas escolhidos para as produções foram: uma

Charge política, uma tira que satirizasse a cultura cinematográfica atual e uma foto legendada reflexiva com tema ambiental.

Após a discussão, os levamos ao Laboratório de Informática (LI), para produção dos gêneros digitais. O tempo previsto para esta aula não foi o suficiente devido à má qualidade da *internet* no LI. Deste modo, solicitamos aos alunos que concluíssem essa atividade como tarefa de casa e que publicassem sua produção na página do grupo, no *Facebook*.

As produções dos três grupos charge (figura 99), tira (figura 100) e foto legendada (figura 101) estão elencadas a seguir:



Figura 99 – Produção de Charge do grupo 01

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=799729903437445&set=gm.1575460416050516&type=1&theater>

O grupo 01 escolheu a charge como gênero e a política como tema. A charge produzida traz a imagem da presidente Dilma em seu típico terninho vermelho abordando uma mulher seminua, na rua, cobrando dela o ar respirado. A ironia se produz devido à mulher já estar sem roupas, provavelmente, por já as ter usado para pagar impostos e ainda se vê obrigada a pagar pelo ar que respira. A presença da presidente Dilma configura-se novamente em uma crítica ao governo brasileiro e aos valores exorbitantes dos impostos cobrados no país. Há ainda humor na charge no

conjunto dos elementos (a nudez da mulher e sua cara de espanto, a presença da presidente com sua roupa de praxe, e o imposto cobrado sobre o ar que se respira).

Nesse sentido, os alunos demonstram senso crítico em sua produção, construindo uma charge muito bem elaborada, com elementos que comprovam seu conhecimento de mundo em relação à política (presidente, impostos) e corroboram para a construção de sentidos.



Figura 100 – Produção de tira do grupo 02

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=799731913437244&set=gm.1575460526050505&type=1&theater>

O grupo dois escolheu a tira como gênero e a cultura cinematográfica como tema. A tira traz uma sátira aos famosos e atuais filmes românticos com vampiros. Na cena há um casal conversando, numa escola, a respeito da imortalidade do rapaz vampiro, em que este afirma que cebolas o fariam desaparecer. Ao ser beijado pela moça, o vampiro a indaga a respeito de qual seria o *Ruffles* que ela havia comido no intervalo. O humor se forma no momento em que o rapaz vira

fumaça, confirmando, assim, que o salgado ingerido pela moça era sabor cebola e, que ao beijá-lo, o fez desaparecer.

A tira é, pois, produzida de forma eficaz, uma vez que os elementos escolhidos para a produção são condizentes com a temática escolhida, garantindo o humor e a produção de sentidos para quem conhece a atual cultura cinematográfica.



Figura 101 – Produção de foto legendada do grupo 03

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=799735886770180&set=gm.1575488282714396&type=1&theater>

O terceiro e último grupo ficou com a foto legendada como gênero e o meio ambiente como tema. A imagem escolhida para compor o texto traz uma área de mata em meio a uma área de desmatamento, formando a figura de pulmões, sendo que um dos pulmões, ou uma das áreas de mata, está sendo devastada. A legenda escolhida pelos alunos traz uma pergunta: “Por quanto tempo você consegue prender sua respiração?”, fazendo alusão à falta de oxigênio que o desmatamento pode causar ao planeta.

O conjunto dos elementos escolhidos pelos alunos promove uma excelente reflexão crítica a respeito do meio ambiente, o que demonstra que o grupo de alunos compreendeu desenvolveu com eficiência a atividade, uma vez que seu texto a legenda e a imagem se associam e produzem sentido.

Extrai-se da análise destas produções que, mesmo diante das dificuldades, trabalhar com os novos suportes digitais favorece a expressão da criatividade dos

alunos e propicia o compartilhamento da informação por eles criada, gerando novos sentidos e disseminando novas ideias.

5 ALGUMAS REFLEXÕES

Constitui-se um grande desafio desenvolver uma pesquisa cujo suporte principal está nos recursos tecnológicos como celular, computador e *internet*, uma vez que nem todos os alunos têm acesso a esses instrumentos, sendo que, muitas vezes, os têm apenas na escola, o que se agrava se considerarmos que outra dificuldade está no fato de o laboratório de informática escolar ter equipamentos que não responderam de forma eficaz, devido à *internet* lenta e computadores desgastados e não funcionais.

Diante disso, faz-se necessário buscar soluções adequadas à realidade da comunidade escolar, de modo a não deixar de lado propostas que envolvam os recursos mencionados, por serem limitados ou insuficientes.

Uma solução seria utilizar um ou mais computadores tipo *Notebook*, com acesso a *internet* via *wireless* ou *modem* pré-pago, instalado em sala de aula, para que os alunos que não possuem acesso à *internet* em casa, possam realizar as atividades determinadas como tarefa de casa. Além disso, possibilitar o livre acesso dos alunos, no horário oposto ao seu turno, ao Laboratório de Informática Escolar, também é uma forma de estimular a realização das tarefas.

Outra dificuldade ocorreu devido à metodologia ser em forma de SD, uma vez que, pelo horário, nesta escola, o professor entra apenas duas vezes por semana em sala de aula, ficando um intervalo de seis dias até a próxima aula, para realização dos módulos seguintes. Nesse sentido, por haver esse intervalo entre uma atividade e outra da sequência e, considerando as faltas de alguns alunos nestas aulas, perde-se, assim, nesses casos, a linha de raciocínio para uma produção eficaz. Uma solução para isso seria estimular o aluno com algum tipo de premiação, como a que foi implantada na escola a partir do ano corrente: “Aluno Destaque”, em que os alunos têm suas fotos expostas no painel do aluno destaque e ganham um dia de passeio e recreação a cada etapa, desde que este atinja cem por cento de frequência nas atividades. Em relação ao espaçado intervalo de tempo entre um módulo e outro, uma possibilidade seria realizar, extraordinariamente, uma troca de horários com os professores das demais disciplinas, para que a sequência se realize como o próprio nome sugere, de forma sequencial, sem longos espaços de tempo.

Entretanto, mesmo com os percalços apontados aqui, a maior parte dos alunos produziram sentidos correspondentes aos textos durante as leituras, além de demonstrarem criticidade durante os debates orais e comentários escritos e/ou postados.

Os produtos finais dessa proposta, criados pelos grupos de alunos, são condizentes às atividades desenvolvidas nos módulos anteriores da sequência didática, já que recorrem às figuras de linguagem como a ironia e a personificação, bem como, à técnica literária sátira para que seus textos sejam atrativos, produzam sentido e revelem criticidade.

O papel do professor com sua mediação é fundamental para o despertar da criticidade dos alunos, neste momento de produção em que eles são os autores dos textos. Para isso, fez-se necessário instigá-los a pensar criticamente em relação às temáticas escolhidas: política, cultura cinematográfica e meio ambiente, motivando-os a perceber quais os elementos positivos e negativos pode haver em cada uma delas.

Utilizar o *Facebook* como apoio didático proporcionou maior interesse dos alunos para a participação nas atividades, além de levá-los a produções de qualidade.

Nesse sentido, buscar alternativas que fujam às aulas tradicionais, à engessada dupla giz e quadro negro, favorece e enriquece o conhecimento, pois quando se busca recorrer à linguagem dos jovens e adolescentes, compreendendo como e em que suporte ela ocorre, estreita-se o laço da relação professor-aluno-aprendizagem.

Não é mais possível fechar os olhos às mudanças que ocorreram e continuarão a ocorrer nesta era tecnológica. Contudo, é preciso mencionar aqui que para que a escola tenha as ferramentas adequadas para se adaptar a essa mudança, faz-se necessário políticas públicas que favoreçam a inovação, com investimentos financeiros na área da educação que incluam, além da aquisição de *softwares* potentes e *internet* com capacidade de atender a demanda escolar, a contratação de técnicos realmente capacitados para auxiliar o professor e o aluno a utilizar tais recursos.

Da mesma forma, é importante lembrar que muitos profissionais da educação possuem pouca ou nenhuma formação tecnológica, sendo os chamados analfabetos digitais, uma vez que, muitas vezes, sequer sabem utilizar o retroprojetor ou navegar

na *internet*. Tal disparidade diante da realidade em que, cada vez mais cedo, nossos jovens têm acesso e aprendem a utilizar as ferramentas tecnológicas é potencialmente preocupante.

Diante disso, tal como a escola em que atuo propôs para o ano letivo de 2015, uma solução seria incluir a formação tecnológica como temática para a sala do educador¹, de modo a garantir um mínimo de conhecimento acerca do uso das tecnologias atuais aos professores já formados.

O trabalho com a leitura requer do professor um olhar inovador e aberto aos novos suportes. É preciso considerar o que nossos alunos leem e compreendem como funcionam estes novos textos, que surgem diariamente em diferentes mídias.

Durante esta pesquisa procuramos analisar como ocorre a produção de sentidos diante dessa nova realidade e concluímos que, embora alguns alunos compreendam textos que circulem nas redes sociais e até se posicionem criticamente em relação a eles, há, como ocorre em outras situações de leitura tradicionais, aqueles que necessitam da mediação do professor para que a compreensão ocorra de forma eficaz e que realmente haja a produção de sentidos.

Uma das temáticas escolhidas para esta pesquisa, a política, trazida no suporte tira, não foi muito atrativa para alguns alunos, o que desmotivou a participação deles. Porém, isso não interferiu na produção de sentidos, uma vez que, em uma das produções finais, um dos grupos de alunos retomou a temática e elaborou um texto coerente e condizente com as discussões.

Enfim, compreendemos neste trabalho que em todo e qualquer tipo de texto, dos mais tradicionais aos mais dinâmicos e atuais, para alguns leitores há a imediata produção de sentidos, devido ao seu conhecimento de mundo e, para outros, a construção dos sentidos demanda um pouco mais de empenho, principalmente, por parte do professor, sujeito fundamental na mediação entre texto e leitor.

¹ Sala do Educador – SE – Programa de Formação Continuada das Escolas Estaduais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, M.^a do Socorro Paz e. **A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP ao leitor construído em sala de leitura** / Albuquerque. – João Pessoa, 2006.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Leitura e ensino**. Paraná EDUEM, 2005.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: **Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001

BARRETO, A. **Mentes que brilham: cérebro 2.0**. Data Grama Zero - Revista de Ciência da Informação - v.10 n.1 fev/2009. Disponível em: http://dgz.org.br/fev09/lnd_com.htm. Acesso em novembro 2010

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introducción a la Lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUZATO, M. E.K. **Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades**. pp 108-144. Revista Crop – 12/2007 Revista do Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlm/inglês

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. São Paulo : UNESP/IMESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DEMO, Pedro. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Site: <http://www.nota10.com.br>

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e união da Vitoria, PR: Kayganguê, 2005.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva , 2001.

DOLZ, J.,M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'**. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In Chartier, R. (org) Práticas da Leitura. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7.ed. São Paulo:Ática, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas: 4ª ed. Pontes/Editora Unicamp, 1996.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **A Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Introdução à lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ELIAS, Venda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do Texto**. São Paulo:Contexto, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 3ª ed. São Paulo. Contexto, 2000.

_____. **Hipertexto e construção do sentido**, vol. 51, n.1, p.23-38. São Paulo: Alfa, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**-Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LÉVY. Pierri. **As tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MENEGASSI, R. J. **Estratégias de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org.);

_____. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista Unimar, Maringá, PR, 1995.

_____.; CALCIOLARI, Angela Cristina. **A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.

ORLANDI, P. E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2007.

_____. **As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In:ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PEIXOTO, T. S. & LÊDO, A. C. **Gêneros digitais: possibilidades de interação no Orkut. III Encontro Nacional sobre Hipertexto.** Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

PERINI, Mário A. **Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini.** ReVEL Vol. 8, n. 14, 2010.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura** – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANDHOLTZ, J., Ringstaff, C., & Dwyer, D. **Teaching with technology: creating student-centered classrooms** . New York: Teachers College Press, 1997.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura.**/ Isabel Solé; trad. Cláudia Schililing - 6ª ed.– Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

VAN DIJK, Teun A. **Texto y Contexto: Semántica y Pragmática del Discurso.** 5. ed. Madrid: Cátedra, 1995.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002

_____. **Aerado hipertexto: linguagem e tecnologia**/Antonio Carlos Xavier. – Recife: Pipa Comunicação 2013.

_____, **Processos de Referenciação no Hipertexto**, cad.est.ling., campinas, 2001.

Referências Webgráficas:

Foto 001:

<https://www.facebook.com/qualagracao/photos/a.1822190938006940.1073741827.1822107311348636/1829681927257841/?type=1&theater>

Foto 002:

<https://www.facebook.com/qualagracao/photos/a.1822190938006940.1073741827.1822107311348636/1829681927257841/?type=1&theater>

Charge 001

<https://www.facebook.com/Charges.com.br/photos/a.228311850539687.48995.173570696013803/885129454857920/?type=1&theater>

charge 002

<https://www.facebook.com/Charges.com.br/photos/a.228311850539687.48995.173570696013803/870557006315165/?type=1&theater>

Tira 001

<https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/a.302397109784937.77671.292974040727244/986665881358053/?type=1&theater>

tira 002

<https://www.facebook.com/humorinteligente01/photos/a.302397109784937.77671.292974040727244/985624321462209/?type=1&theater>