



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS**

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316.8341

MATEUS FONSECA PEREIRA

**HIPERGÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS: PROPOSTAS DE
MULTILETRAMENTO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Passo Fundo

2015

MATEUS FONSECA PEREIRA

**HIPERGÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS: PROPOSTAS DE
MULTILETRAMENTO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo

2015

AGRADECIMENTOS

À minha maravilhosa esposa Mariana Erhardt, por compreender o desafio que enfrentei durante esses dois anos e por se sobrecarregar várias vezes devido às minhas impossibilidades. Sem você ao meu lado eu nunca teria conseguido lidar com os três empregos. Eu te amo para sempre.

À minha família, pelo apoio, mesmo que distante.

Aos membros do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento do Ometz Group/Abril Educação, por serem os motivadores iniciais desta pesquisa.

Aos irmãos e irmãs da Igreja Missionária Luterana Fé e Vida em Passo Fundo, pela parceria, por compartilhar a fé, pelas orações e por serem fonte de tanto ensinamento constante desde que cheguei à cidade.

Aos irmãos e irmãs ligados ao Movimento Encontrão espalhados pelo Brasil e pelo mundo, principalmente aqueles da Área Planalto-Missões, pelas oportunidades de servir com vocês.

Aos colegas e alunos do Centro de Ensino Fisk, Passo Fundo, pela receptividade.

Aos meus colegas da Turma 2013 do PPGL/UPF, por me ensinarem muito durante o nosso convívio.

Aos professores do PPGL/UPF, por terem me enriquecido não só na minha vida acadêmica, mas também na minha vida pessoal.

À Karine Castoldi, pela simpatia, pelas conversas, pelo chimarrão e por toda a dedicação aos alunos e professores do PPGL/UPF.

À Capes, pela bolsa concedida.

Ao Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo, por permitir a realização da pesquisa em suas dependências e por colaborar com ela, principalmente às pessoas diretamente envolvidas dentro de sala de aula.

Ao meu professor-orientador, Dr. Ernani Cesar de Freitas, pela amizade construída durante o curso, por toda a confiança depositada em mim e também por todo o rigor acadêmico nas avaliações e comentários dos trabalhos. Muito obrigado por compartilhar o conhecimento e ser um exemplo de dedicação para os seus alunos.

Finalmente, ao meu Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, manifesto na pessoa de Jesus Cristo, que tem derramado sua graça diariamente em minha vida e me amado incondicionalmente, mesmo com minhas teimosias. A Ele toda honra, glória e louvor.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar do Ensino Médio. Ela tem como objetivo aplicar atividades de sala de aula, para o estudo da língua materna, com base em hipergêneros digitais multimodais, visando promover o multiletramento dos alunos. Um estudo dessa natureza se justifica porque é perceptível o ritmo acelerado no qual as tecnologias da informação e comunicação são implementadas, o que tem gerado novas formas e ferramentas de interação e, conseqüentemente, novos gêneros discursivos e/ou hibridização dos já existentes. Além disso, atualmente, muito dessa interação acontece através de equipamentos digitais dos mais variados tipos e suportes, principalmente pela velocidade e barateamento de custos proporcionados pelo contato de pessoas por meio da internet. O referencial teórico passa por conceitos relacionados à leitura, letramento, jovens leitores, gêneros discursivos e digitais, focado, sobretudo, nas concepções teóricas de Dionisio (2011, 2014), Kress (2003), Kress e Van Leeuwen (2001) e Van Leeuwen (2005) sobre a multimodalidade discursiva; de Maingueneau (2005, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012, 2013) no que se refere a hipergêneros; de alguns integrantes do *New London Group* (2000), Lemke (2010) e de Rojo (2009, 2012, 2013) quanto aos multiletramentos. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, desenvolvida mediante pesquisa-ação levada a efeito em uma escola de Ensino Médio, ligada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e localizada em Passo Fundo, RS. O *corpus* principal utilizado na análise foi o *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média*, criado para auxiliar na promoção da franquia de filmes homônima baseada no livro de J.R.R. Tolkien, além de uma diversidade de *corpora* consultados e mesmo produzidos, segundo os objetivos da pesquisa. O estudo demonstra que, na atualidade, há uma grande ênfase para que os gêneros discursivos sejam exercitados em disciplinas de língua materna e também que as novas tecnologias da informação e comunicação têm alterado significativamente o comportamento e o processo cognitivo das gerações mais jovens. Como resultado, destaca-se que a adoção de hipergêneros digitais de natureza multimodal e a utilização das tecnologias de informação e comunicação no estudo da língua materna podem auxiliar na aquisição do multiletramento no contexto do Ensino Médio. Contudo, para levar os alunos em direção a tal multiletramento, docentes e instituições necessitam investir mais empenho para implementar, em sala de aula, práticas que sejam mais próximas à realidade comunicacional cotidiana desses jovens.

Palavras-chave: Multimodalidade discursiva. Hipergêneros digitais. Multiletramento. TICs.

ABSTRACT

This research has as its theme the use of information and communication technologies in the high school context . It is intended to apply classroom activities to study the mother tongue, based on multimodal digital hypergenres intended to promote students' multiliteracies. Such study is justified because it is noticeable the fast pace at which information and communication technologies are implemented, which has generated new forms and interaction tools and, consequently, new genres and/or hybridization of existing ones. In addition, currently, much of this interaction happens through digital devices of all kinds and supports, mainly by the speed and cheapness of costs provided by the contact people experience over the internet. The theoretical framework involves concepts related to reading, literacy, young readers, discursive and digital genres, focused mainly on the theoretical concepts of Dionisio (2011, 2014), Kress (2003), Kress and Van Leeuwen (2001) and Van Leeuwen (2005) on the discursive multimodality; of Maingueneau (2005, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012, 2013) in relation to hipergêneros; some members of the New London Group (2000), Lemke (2010) and Rojo (2009, 2012, 2013) as the multiliteracies. With respect to methodology, it is an exploratory and bibliographic research, developed through action research carried out in a high school, linked to the Secretariat of the Rio Grande do Sul State Education, located in Passo Fundo (RS). The main corpus used in the analysis was the website *The Hobbit - A Journey Through Middle-earth*, created to assist in promoting the eponymous film franchise based on the book by J.R.R. Tolkien, as well as a variety of corpora consulted and even produced, according to the research objectives. The study shows that, at the present time, there is a great emphasis on the practice of discourse genres in mother tongue of subjects and also that the new information and communication technologies have significantly altered the behavior and the cognitive process of the younger generations. As a result, it is highlighted that the adoption of digital hypergenres of multimodal nature and the use of information and communication technologies in the study of the mother tongue may support the acquisition of multiliteracies in the high school context. However, to lead students toward such multiliteracies, teachers and institutions need to invest more effort to implement in the classroom, practices that are closer to the everyday communication reality of these young people.

Keywords: Discursive multimodality. Digital hypergenres. Multiliteracy. ICTs.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMC	Comunicação Mediada por Computador
CTBM	Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
MD	Material Didático
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ciclos da pesquisa-ação	61
Quadro 1	Fases da pesquisa.....	62
Quadro 2	Estabelecimento dos corpora	63
Quadro 3	Referencial teórico – Etapa 1.....	67
Quadro 4	Dispositivo metodológico de análise – Etapa 1	67
Figura 2	Panorama geral do website O Hobbit - Viagem pela Terra Média	69
Figura 3	Demonstração da navegação no website O Hobbit - Viagem pela Terra Média	71
Quadro 5	Caracterização imprecisa do website Viagem pela Terra Média, segundo o conceito de cena de enunciação.....	73
Figura 4	Páginas do MD Português – Linguagens 1	81
Quadro 6	Pressupostos para os multiletramentos	88
Quadro 7	Dispositivo balizador dos multiletramentos	89
Quadro 8	Dispositivo verificador dos multiletramentos.....	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LEITURA, LETRAMENTO E OS JOVENS (NÃO) LEITORES DO SÉCULO XXI	13
2.1	POSSIBILIDADES LEITORAS COM O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs).....	15
2.2	HOMO ZAPPIENS, GERAÇÃO Z, NATIVOS DIGITAIS? QUEM SÃO OS JOVENS DE HOJE?.....	23
2.3	DESAFIOS RELACIONADOS À LEITURA FRENTE ÀS NOVAS TICs	29
3	MULTIMODALIDADE DISCURSIVA, GÊNEROS DIGITAIS E HIPERGÊNEROS	33
3.1	A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA E A DIVERSIDADE DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS	38
3.2	O SURGIMENTO DE GÊNEROS DIGITAIS A PARTIR DAS TICs	42
3.3	A NOÇÃO DE HIPERGÊNERO	48
3.4	UMA NOVA CONCEPÇÃO: DE LETRAMENTO PARA MULTILETRAMENTOS	52
4	PESQUISANDO E AGINDO: TRABALHANDO COM HIPERGÊNEROS DIGITAIS EM SALA DE AULA	59
4.1	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	59
4.1.1	Percurso metodológico: as fases da pesquisa e a composição dos corpora	60
4.1.2	O local de realização da pesquisa – CTBM	64
4.1.3	Os sujeitos da pesquisa	66
4.2	ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS.....	66
4.2.1	O Corpus Motivador: Gênero Digital ou Hipergênero?	68
4.2.2	Conhecendo o contexto e os sujeitos	74
4.2.3	Relatório de primeiros contatos com o Colégio Tiradentes de Passo Fundo ...	75
4.2.4	Relatório de análise do material didático regular	78
4.2.5	Conclusões e resultados iniciais	81
4.3	IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE INTERMEDIÁRIA	87
4.3.1	Atividades para prática 1 - guia do professor e Atividades de sala de aula	89
4.3.2	Relatório de atividades (prática 1)	95
4.3.3	Atividades para prática 2 - guia do professor e atividades de sala de aula	97

4.3.4	Relatório de atividades (prática 2)	104
4.4	ANÁLISE E RESULTADOS FINAIS	106
4.4.1	Resultados dos questionários posteriores	107
4.4.2	Resultados finais da pesquisa	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	124
	ANEXO	133

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de perambulações. O caminho para chegar até aqui foi longo e sem um trajeto muito bem definido, tendo começado muito antes de março de 2013, início de minha vida discente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Em realidade, se eu voltasse uma década no tempo, nunca teria imaginado iniciar um mestrado em Letras. Por essa razão, fica muito claro para mim que todos utilizamos muito além de nossos saberes acadêmicos para nos guiar pelos rumos que tomamos e, dessa forma, as experiências vividas nesses últimos 10 anos¹ contaram e foram de grande auxílio. Assim, acredito que, embora minhas áreas de graduação² estejam situadas em campos de estudo diferentes da área de Letras, a vocação para o magistério e a paixão pela pesquisa me conduziram até esse ponto. Além disso, acredito na interdisciplinaridade como mecanismo para construção do conhecimento, sendo essa também uma das razões para eu ter me tornado aluno desse Programa de Pós-Graduação.

Por esses simples motivos, esta pesquisa não poderia deixar de seguir algumas características de seu autor, vagueando por áreas de estudo diversas e tentando agregar teorias diversificadas, algumas oriundas da Análise de Discurso francesa e outras relacionadas a princípios comunicacionais e educacionais surgidos em países anglófonos. Este estudo insere-se na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor e tem como tema a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar do Ensino Médio (EM), mais especificamente no primeiro ano desse ciclo. A justificativa dessa escolha, além de pesquisas prévias já realizadas pelo acadêmico-pesquisador, parte do interesse na utilização de equipamentos eletrônicos no contexto escolar de adolescentes. O trabalho legitima-se também porque é claramente perceptível o ritmo acelerado no qual as TICs são aperfeiçoadas, o que tem gerado novas formas e ferramentas de interação e, conseqüentemente, novos gêneros discursivos, além da hibridização. Ademais, vivemos também em um contexto multicultural constantemente exposto a textos híbridos, compostos por múltiplas linguagens e que permitem semioses múltiplas.

Este estudo busca colaborar no âmbito acadêmico com discussões sobre termos e conceitos relacionados à utilização das TICs envolvendo os gêneros discursivos associados aos estudos de língua materna. Propõe-se, também, de forma geral, a contribuir com a sociedade

¹ Um período de grandes mudanças e vivências significativas para o resto da vida, no qual passei pelas seguintes experiências: morar em cinco cidades diferentes, sendo duas delas em outro continente; visitar vários países; exercer diversas profissões – em vários momentos, simultaneamente; ter um livro publicado; casar, etc.

² Bacharelado em Design Gráfico e Bacharelado em Teologia.

como um todo, a partir do momento em que seus resultados estimulem outras pesquisas nas áreas contempladas e que isso, de alguma maneira, possa repercutir, favoravelmente, para o aprimoramento de metodologias de ensino na área da educação sob a forma de planos e práticas pedagógicas efetivamente relevantes no cenário encontrado pelos estudantes de ensino básico em nosso país.

Assim, delimitamos a seguinte questão norteadora: o desenvolvimento de práticas leitoras e de produção de textos com base em hipergêneros digitais multimodais, no estudo da língua materna, pode contribuir para o multiletramento de alunos no EM. Daí decorre o objetivo geral da pesquisa: desenvolver, aplicar e avaliar práticas leitoras e de produção de textos em sala de aula, com base em hipergêneros digitais multimodais, no estudo da língua materna, visando promover o multiletramento de alunos do EM. Os objetivos específicos consistem em:

- a) realizar levantamento bibliográfico referente à conceituação de leitura e de letramento, bem como de gêneros multimodais e de hipergêneros ante as novas TICs;
- b) apresentar o Corpus Motivador do trabalho e utilizá-lo como exemplo para a adoção da terminologia hipergêneros digitais em vez de gêneros digitais;
- c) investigar os traços característicos dos sujeitos da pesquisa e do contexto escolar analisado, considerando a relação entre a leitura e o uso das TICs, bem como a imbricação dos gêneros discursivos com práticas de letramento;
- d) demonstrar teoricamente a necessidade da adoção do conceito de multiletramentos ou letramentos múltiplos no estudo dos gêneros discursivos;
- e) criar atividades de sala de aula relacionando os conceitos de hipergênero e multimodalidade discursiva, para a promoção do multiletramento de alunos do EM;
- f) verificar se as atividades propostas neste estudo promovem o multiletramento dos alunos.

O marco teórico deste estudo é constituído por conceitos relacionados à leitura e ao letramento, a jovens leitores e gêneros discursivos e digitais, com foco principal nas concepções de Dionisio (2011, 2014), Kress (2003), Kress e Van Leeuwen (2001) e Van Leeuwen (2005) sobre a multimodalidade discursiva; nas de Maingueneau (2005, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012, 2013) a respeito de hipergêneros; nas de alguns integrantes do *New London Group* – Grupo Nova Londres (2000) –, de Lemke (2010) e de Rojo (2009, 2012, 2013) em relação a multiletramentos.

Quanto à metodologia utilizada no desenvolvimento desta dissertação, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica desenvolvida mediante pesquisa-ação com abordagem qualitativa, com a finalidade de produzir conhecimentos práticos relacionados a possíveis

situações-problema associadas ao desenvolvimento do multiletramento dos alunos em sala de aula. A pesquisa bibliográfica objetiva destacar o atual estado da arte das principais teorias que embasam esta pesquisa (gêneros discursivos, gêneros multimodais, hipergêneros, multiletramento), de modo a contribuir como referencial para a elaboração da pesquisa-ação. O *corpus* principal utilizado durante a pesquisa (Corpus Motivador) foi o *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média*, criado para auxiliar na promoção da franquia de filmes homônima baseada no livro de J.R.R. Tolkien. Além disso, devido aos diferentes estágios da pesquisa-ação e também como consequência dos objetivos deste estudo, outros *corpora* foram consultados e até mesmo produzidos (Corpora Coletado, Corpora Produzido, Corpora Resultante), o que está especificado no capítulo referente à metodologia (4) e pode ser verificado nas diversas seções que compõem a análise desta dissertação.

Este estudo está organizado em três capítulos: dois teóricos e outro reservado à apresentação da metodologia de pesquisa e ao desenvolvimento da análise. Na primeira parte da fundamentação teórica, mais genérica, apresentamos e comentamos conceitos sobre as práticas de leitura e letramento aplicadas a adolescentes, estudantes do EM, em seu primeiro ano, com a utilização das TICs, visando alcançar o objetivo de identificar algumas características essenciais desses sujeitos da pesquisa ante o ato de ler e, portanto, de interpretar.

No segundo capítulo de discussão teórica, utilizamos uma terminologia mais específica, para desenvolver a conceituação que fundamenta e referencia a interface entre os termos propostos. Partimos da concepção de gênero em Bakhtin (1997, 2010), a qual é discutida e destacada por Maingueneau (2013) e Marcuschi (2002, 2008), com comentários desse último autor a respeito da ênfase dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao estudo dos gêneros no ensino de língua em ambiente escolar. Após, relacionamos os gêneros com a multimodalidade discursiva e os hipergêneros, termos esses que necessitam de mais estudos e pesquisas em nosso país, os quais, conforme percebemos, requerem a adoção do conceito de multiletramento ao se pensar sobre práticas aplicadas em sala de aula que estejam engajadas no sentido de preparar os alunos para suas vidas socioprofissionais.

O quarto capítulo expõe os detalhes da pesquisa quanto à questão metodológica, pormenorizando a prática da investigação: nesse momento, justificamos a utilização da pesquisa-ação e definimos suas fases; procedemos à apresentação que caracteriza os sujeitos e estabelece os *corpora* utilizados, com destaque ao dispositivo de análise. Na sequência, com a exibição dos dados coletados durante a execução, realizamos a análise propriamente dita.

Na última seção, expomos comentários a respeito da execução deste trabalho e algumas considerações finais, contemplando os resultados do estudo. Passamos então para a primeira seção teórica.

2 LEITURA, LETRAMENTO E OS JOVENS (NÃO) LEITORES DO SÉCULO XXI

Esta seção é dedicada a algumas questões referentes a realidades de leitura surgidas com o advento de novas tecnologias eletrônicas, as quais impactam de maneira muito forte a existência dos sujeitos que são alvo desta pesquisa: adolescentes, alunos do primeiro ano do EM. Para isso, abordamos alguns conceitos relacionados ao texto no ambiente digital e analisamos melhor algumas características desses jovens e como eles têm lidado com a leitura.

Iniciamos a discussão destacando que muito tem sido ponderado sobre o papel da escola na formação de novos leitores. Zilberman (2009) delinea um interessante histórico de como a escola foi incumbida de desenvolver as práticas de escrita e leitura nos cidadãos de nações modernas, partindo do princípio de que, na modernidade, todos os cidadãos têm o direito à alfabetização em prol do progresso da nação. Contudo, sabemos da constante crise que o Brasil vive considerando tanto seu pequeno público leitor quanto o número efetivo de leitores letrados. A essa situação aflitiva Zilberman (2009) atribui a profunda crise na escola e no sistema educacional brasileiro como um todo, sendo tal fato evidenciado em publicações que, através dos anos, têm estudado o problema tentando compreendê-lo e apontando possíveis soluções.

Um exemplo de publicação que se dedica à educação e apresenta artigos focando essa temática é a revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas³. Nessa revista, encontramos, em 1978 e 2013, textos versando sobre problemáticas escolares no Brasil que ecoam aquilo apontado por Zilberman (2009). Em artigo publicado em 1978⁴, Ezequiel da Silva e James Maher destacam dilemas referentes à leitura no contexto educacional, sendo que já naquela época percebiam o aumento daqueles que “não leem como se deve” ou que “odeiam ler ou têm preguiça de ler”, isso dentro do próprio contexto acadêmico/universitário. Na mesma direção, em estudo publicado em 2013⁵, Mariane Inês Ohlweiler e Rosa Maria Bueno Fischer apontam problemas referentes à percepção da questão da autoridade por parte de alunos, a qual estaria sendo mal exercida por parte dos pais e dos professores. Nesse artigo, as autoras adotam o conceito de autoridade, em Hannah Arendt, a qual não se legitima pela violência. Porém, nos depoimentos das crianças entrevistadas, entre 8 e 11 anos, foi percebido um saudosismo que seria uma réplica do discurso dos pais, no qual o melhor comportamento das crianças do

³ Instituição privada sem fins lucrativos que, desde 1971, com a criação de seu Departamento de Pesquisas Educacionais, desenvolve um amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país.

⁴ SILVA, Ezequiel T. da; MAHER, James P. O enigma da leitura no Brasil: afinal, quando começaremos a desvendá-lo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 26, p. 89-91, set. 1977. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/340.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

⁵ OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa M. B. Autoridade, infância e “crise na educação”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 43, n. 148, p. 220-239, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/11.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

passado estaria atrelado a punições severas – em alguns casos, incluíam agressões físicas. É interessante, e ao mesmo tempo preocupante, que ambos os artigos fazem uso do termo “crise”.

Todavia, ao mesmo tempo que o Brasil apresenta vários números desencorajadores referentes à responsabilidade das escolas de nível fundamental e médio (o país tem, segundo relatório da Unesco (2009), cerca de 13 milhões de analfabetos, considerando pessoas acima de 15 anos de idade), alguns resultados positivos⁶ têm sido alcançados (de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP, 2011)) e nos dão uma esperança de que há sim uma solução. Dessa forma, talvez seja possível dizer que a realidade escolar brasileira é tão diversa como o povo que forma nossa sociedade. No entanto, o intuito aqui não é falar sobre generalidades escolares, mas discutir especificamente acerca de realidades de jovens leitores no contexto de ensino médio e os desafios que se apresentam a esses sujeitos e seus professores em nossos tempos.

São numerosas inclusive as publicações que tratam das práticas leitoras no Brasil, tanto devido às diferentes concepções de leitura quanto por conta das distintas possibilidades de leitura que se apresentam. Podemos pensar em um ideal de leitura, que ocorre de forma silenciosa por meio do livro de papel, ou podemos ampliar nossa compreensão e considerar as novas possibilidades que se apresentam mediante diversos suportes e mídias e reconfiguram a consciência humana, como na proposta de Santaella (2007), que acarreta novas práticas e novas possibilidades.

Em realidade, essas novas práticas e novas possibilidades estão diretamente relacionadas à problemática mencionada anteriormente: crise em relação ao ato de ler, crise na escola como promotora de leitura. Entretanto, essa situação alarmante vai além dos muros das escolas: as sociedades, mediante suas interações fluidas instauradas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), geram uma crise no simples fato de “sermos” humanos. Aquilo que nos determina e nos distingue não apresenta limites bem definidos, e parece que podemos ser tudo e nada ao mesmo tempo. Diante dessa condição, o texto também é influenciado, pois herda essas características maleáveis, sem limites preestabelecidos.

Dessa maneira, com a finalidade de abordar algumas das formas como a leitura se apresenta na contemporaneidade, tratamos no espaço seguinte sobre o impacto que as tecnologias digitais têm causado no modo como interagimos com o texto e suas conseqüentes produções de sentido.

⁶ Na maioria dos casos, as metas programadas foram alcançadas.

2.1 POSSIBILIDADES LEITORAS COM O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)

Ao relacionar o ato de ler com os diferentes suportes nos quais ele pode acontecer, em diferentes mídias, e sabendo que a leitura se apresenta através de diferentes gêneros, sua própria concepção no século XXI precisa ser atualizada. Coracini (2005, p. 19) faz alguns apontamentos pertinentes quando afirma que “ler pode ser definido pelo olhar”. Dessa forma, o leitor/observador busca o sentido no texto ou na obra em apreciação (descoberta do sentido). Além disso, é possível uma interação na qual se estabelece o processo cognitivo que coloca o leitor ante o autor; o bom leitor conseguiria estabelecer diferentes sentidos a partir de seus processos cognitivos e conhecimentos prévios já adquiridos (construção do sentido).

Essas observações não negam a importância de ler nas tradicionais páginas de papel (brancas, estáticas, muitas vezes desprovidas de imagens), mas é inegável que a leitura não ocorre tão somente nelas. Muito tem sido especulado sobre a morte de tecnologias anteriores com o surgimento de tecnologias novas⁷, o que, em realidade, não acontece em todos os casos, visto que existem atualizações no uso das tecnologias mais antigas quando ainda há um interesse comercial alavancado pela sociedade capitalista contemporânea.

Nesse sentido, passamos por um momento de transição, no qual muito daquilo que era considerado próprio do meio impresso é veiculado em dispositivos digitais (da versão impressa para a digital de livros, revistas, jornais, etc.). Há casos ainda em que ocorre o caminho inverso, e são impressos textos que haviam sido publicados originalmente em ambientes digitais, principalmente na internet (por exemplo, o livro “www.twitter.com/carpinejar”, de Fabrício Carpinejar (2009) e o conto “Caixa Preta”, de Jennifer Egan (2012)). No entanto, atualmente, também temos acesso à produção de textos restritos ao mundo digital, com características próprias muito diferentes daquelas encontradas nas páginas palpáveis, sobretudo no que diz respeito à utilização de tipografia em movimento, aliada ao uso de sons e imagens.

Por isso, não cremos na possibilidade, nos dias de hoje, de lidar com uma teoria de leitura que não contemple essa prática através das tecnologias digitais. Há ainda o fato de que conceitos como o hipertexto, a hipermídia, o virtual, elementos da cibercultura, etc. vêm sendo estudados há pelo menos 20 anos, uma vez que não é de hoje que programas de computador têm propiciado a manipulação de textos após o surgimento da editoração eletrônica (*desktop publishing*). Na tentativa de abarcar tal fato, apoiamo-nos em Pierre Lévy, um dos filósofos

⁷ Foi assim com os disquetes de computador após o surgimento dos *pen drives*, com os discos de vinil e CDs depois dos tocadores de MP3; logicamente o mesmo ocorre com o livro depois do surgimento dos leitores digitais.

ocidentais que mais tem discutido os impactos das tecnologias digitais na sociedade. Sua obra “O que é o virtual?” trata do processo de virtualização das coisas. Virtualizar seria o oposto de atualizar: a atualização compreende a “invenção de uma solução exigida por um complexo problemático” e vai do problema à solução. Já a virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema. Isso, segundo o autor, “fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor.” (LÉVY, 1996, p. 18). Com tal virtualização, ele afirma que a localização exata das coisas perdeu pertinência, pois os elementos são agora “nômades e dispersos”. (LÉVY, 1996, p. 19).

De maneira prática, neste trabalho, é interessante a compreensão que Lévy propõe sobre o texto e a leitura. Para esse autor, a leitura é a atualização do texto, porque esse “é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico.” (LÉVY, 1996, p. 35). Assim, ao atualizar o texto através da leitura, os leitores amarrotam “o texto esburacado, riscado e semeado de brancos”; nesse processo, fabricam e atualizam seu sentido.

Partindo para a leitura em dispositivos digitais, o filósofo francês afirma que o leitor em tela é mais “ativo” que o leitor em papel, tendo em vista que ler em tela é enviar um comando a um computador para que este projete uma realização parcial do texto em uma superfície luminosa. Dessa forma, Lévy (1996) considera a tela informática uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda a leitura em computador é uma edição, uma montagem singular. Esse novo universo de criação e leitura de signos que ocorre quando o leitor interage com as mídias digitais se difere muito daquele que ocorre por meio dos textos e vídeos produzidos em computadores, porém acessados através das mídias tradicionais, já que esses não possuem propriedades estéticas diferentes das produções feitas completamente em equipamentos analógicos.

Ao falar sobre leitura em tela, chegamos ao hipertexto, texto de suporte informático que alcança virtualmente todos os pontos da rede ao qual está conectada a memória onde se inscreve seu código, sendo seu endereço transitório e de pouca importância, pois ocupa computadores do tipo servidores; seu endereço pode mudar tão rapidamente como se faz uma nova busca na internet. O hipertexto tem sua atualização durante a própria navegação, ou seja, sua atualização acontece em situações de utilização.

O hipertexto, portanto, é habitante nativo do ciberespaço. Mesmo necessitando de suportes físicos pesados para existir e atualizar-se, ele não possui um lugar. De qualquer forma, ele contribui para produzir acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura. Contudo, Lévy (1996) ainda destaca que a leitura hipertextual não se restringe àquela realizada

mediante as tecnologias digitais. Uma enciclopédia clássica, em formato impresso, por exemplo, já apresenta o conceito de nós e de ligação entre pontos-chave (referências, notas, indicadores), que efetuam a passagem de um vínculo a outro. A diferença do hipertexto digital para esse analógico é a velocidade com a qual se dá a pesquisa e a navegação entre essas informações. Além disso, o hipertexto digital permite associar na mesma mídia sons, imagens (estáticas ou animadas) e textos. Assim, “o hipertexto digital seria, portanto, definido como uma coleção de informações multimodais dispostas em rede para navegação rápida e ‘intuitiva’”. (LÉVY, 1996, p. 44). Se o hipertexto é um espaço de percursos de leituras possíveis, o leitor/navegador participa pelo menos da edição do texto que lê, pois é ele que determina sua organização final. Aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido já é um leitor; nele toda leitura torna-se um ato de escrita.

Interpretando e ampliando alguns conceitos e concepções de Lévy, Santaella (2004) também trata da leitura na hipermídia como um processo de escritura por parte do leitor, “pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos (nós) são acionados.” (SANTAELLA, 2004, p. 175). Santaella (2004) chama de leitor imersivo aquele que se apresenta frente ao texto eletrônico que emerge nesse ambiente. Para a autora, o leitor de telas é mais “ativo” devido à liberdade que tem ao considerar as diversas conexões, em “um contexto dinâmico de leitura comutável entre vários níveis midiáticos” (SANTAELLA, 2004, p. 175), o que cria um novo modo de ler.

Em realidade, Santaella (2004) desenvolve sua conceituação sobre diferentes tipos de leitores baseando-se nos contextos sociais, culturais e tecnológicos a partir dos quais esses leitores surgiram no curso da história e, apesar de focar no perfil cognitivo do leitor imersivo, a pesquisadora paulista destaca outros dois tipos de leitores: o contemplativo e o movente. O leitor contemplativo “é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse leitor nasceu no Renascimento⁸ e perdurou até meados do século XIX.” (SANTAELLA, 2013, p. 20). Já o leitor movente “é filho da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão”; trata-se do “leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas.” (SANTAELLA, 2013, p. 20). Apesar dessa distinção destacada por Santaella (2013), ela enfatiza que um tipo de leitor não necessariamente substitui o outro. Todos aqueles que leem

⁸ Termos usado para identificar o período da História da Europa, aproximadamente entre fins do século XIV e início do século XVII, marcado por transformações em muitas áreas da vida humana: cultura, sociedade, economia, política, religião, etc., caracterizando o rompimento com o feudalismo e outras estruturas medievais.

em equipamentos eletrônicos são obrigatoriamente leitores imersivos. De fato, a autora salienta que esses três tipos de leitores coexistem, complementam-se e se completam (SANTAELLA, 2013).

Retomando sobre o leitor imersivo, Santaella (2004) segue à direção da conclusão sobre tal leitor ainda fazendo referência a Charles S. Peirce e Vilém Flusser quanto aos modos de ação da mente humana e as formas de leitura em relação aos diferentes suportes. Contudo, a autora afirma que a linguagem hipermídia presente nos ambientes imateriais do ciberespaço inaugura uma maneira nova de ler. Santaella (2004) retoma a parte de seu estudo que trata dos estilos de navegação no ciberespaço afirmando que todo leitor imersivo, mesmo que experto/previdente, apresenta características errantes ou detetivescas. Isso porque novas tecnologias e novas programações a todo instante podem propor novas formas de navegar, requerendo que o infonauta assuma novamente sua posição de explorador.

Ainda é certo que há uma maneira nova de ler, visto que no contexto comunicacional da hipermídia o infonauta lê, escuta e olha ao mesmo tempo, o que implica aprender cada vez com mais velocidade. Esse leitor imersivo, então, tem pela frente adaptar-se aos avanços tecnológicos que transformam os computadores em máquinas cada vez menores e mais velozes. Com isso, podemos dizer que a navegação, essa atividade performativa e cognitiva que se tornou a nova forma de ler, não está presa a um único tipo de equipamento. Santaella (2004, p. 184) conclui suas considerações sobre o leitor imersivo da seguinte maneira:

Assim, o que deve permanecer, em meio a todas as mudanças que virão, é aquilo que chamo de leitor imersivo. Mesmo que as interfaces mudem, o leitor imersivo continuará existindo, pois navegar significa movimentar-se física e mentalmente em uma miríade de signos, em ambientes informacionais e simulados. Portanto, as mudanças cognitivas emergentes estão anunciando um novo tipo de sensibilidade perceptiva sinestésica e uma dinâmica mental distribuída que essas mudanças já colocaram em curso e que deverão sedimentar-se cada vez mais no futuro.

Há um fato, porém, a ser observado sobre essas postulações: elas foram elaboradas há uma década. Nesse período, houve mudanças espantosas na cultura digital, as quais ocorreram e seguem ocorrendo em um ritmo muito acelerado. Por esses motivos, Santaella (2013) anuncia o surgimento de um quarto tipo de leitor: o leitor ubíquo. Um dos fatos mais importantes para o surgimento desse leitor, no que diz respeito aos avanços tecnológicos, são os equipamentos de telefonia celular de alta performance, os chamados *smartphones*, e a sua capacidade de estar sempre *on-line* por meio das redes de internet móvel. Santaella (2013, p. 21) explica o surgimento do leitor ubíquo:

À mobilidade física do cidadão cosmopolita foi acrescida a mobilidade virtual das redes. Ambas as mobilidades entrelaçaram-se, interconectaram-se e tornaram-se mais agudas pelas ações de uma sobre a outra. A popularização gigantesca das redes sociais do ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar. É justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo.

A partir dessa compreensão da ubiquidade, Santaella (2013, p. 22) caracteriza esse novo tipo de leitor como alguém que apresenta “uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.” Como consequência, o foco de atenção desse leitor é “continuamente parcial”, pois ele responde a diversos estímulos “sem se demorar reflexivamente em nenhum deles.” (SANTAELLA, 2013, p. 22). São “leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, este tipo de habilidade mental que precisa da solidão paciente para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo.” (SANTAELLA, 2013, p. 22).

Todas essas transições e transformações levantam questionamentos sobre a real capacidade de esse leitor ubíquo conseguir lidar com tudo aquilo que lê – estando efetivamente alfabetizado para isso. Como aponta Almeida (2005), seria de se esperar que não existissem mais analfabetos funcionais entre pessoas inseridas no mercado de trabalho. Todavia, números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2012⁹ ainda indicam que, considerando a população acima de 15 anos de idade, 18,3% (quase 30 milhões de pessoas) são analfabetos funcionais¹⁰. Já para a Unesco (2006), o conceito de analfabetismo funcional vai além. Em sua conferência geral de 1978, chegou-se à seguinte definição, que ainda está em uso atualmente:

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue se engajar em todas aquelas atividades nas quais a alfabetização é requerida para um funcionamento efetivo de seu grupo ou comunidade e também para permiti-lo a continuar a usar a leitura, a escrita e cálculo para o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento de sua comunidade¹¹. (UNESCO, 2006, p. 154, tradução nossa).

⁹ JUNIOR, Cirilo. *IBGE: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

¹⁰ O IBGE considera analfabeto funcional aquela pessoa de determinada faixa etária que tem escolaridade de até três anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária.

¹¹ A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.

Almeida (2005) ainda menciona que estudos referentes ao analfabetismo funcional levaram à definição do conceito de letramento. Essa pesquisadora adota a definição de letramento cunhada por Soares (2001, p. 20), o qual pode ser elucidado como “a apropriação da leitura e da escrita para exercer a cidadania, ter condições de acesso à cultura da sociedade letrada e corresponder às suas demandas utilizando o ler e o escrever em práticas sociais.” Para essa autora, a apropriação da escrita é diferente da alfabetização, visto que esta se refere à capacidade de codificar e decodificar a escrita, enquanto letramento diz respeito a apreender essa tecnologia de escrita e utilizá-la socialmente.

Soares (2001) desenvolve esse raciocínio afirmando que há uma diferença social e cultural na pessoa que tem sua condição transformada de iletrada para letrada, não no que diz respeito ao seu nível ou classe social, mas em seu “lugar” social, seu “modo de viver” na sociedade - sua relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais. A autora ainda afirma que o estabelecimento desse novo lugar social do sujeito começou a ganhar importância quando a língua escrita obteve mais destaque e centralidade na vida social e nas práticas profissionais na sociedade ocidental (SOARES, 2001).

De qualquer forma, a autora não distancia os conceitos de alfabetização e letramento, pelo contrário, aproxima-os afirmando que são “indissociáveis, simultâneos e interdependentes”. (SOARES, 2004, p. 22). A criança em idade escolar constrói seu conhecimento alfabético e ortográfico em situações de letramento, isto é, por meio de interação com material escrito real e em sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita. Dessa forma, para sanar os problemas nas etapas iniciais de escolarização, a autora sugere a solução de alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando.

Outra pesquisadora que tem dedicado suas investigações acadêmicas em estudos sobre letramento é Angela Kleiman. Em obra de 1995, essa autora questiona a posição da escola como “agência de letramento”, pois, muitas vezes, está somente interessada na alfabetização como domínio que determina o sucesso no ambiente escolar. Em seu estudo, Kleiman (1995) também destaca dois modelos (concepções) de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo é o prevalente na sociedade atual e pressupõe que há apenas uma maneira de ser desenvolvido, estando associado com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Contudo, Kleiman (1995) frisa que essas características não diferem muito dos primeiros movimentos de educação em massa do século XIX. Já o modelo ideológico compreende a existência de diferentes práticas de letramento, sendo essas cultural e socialmente determinadas, o que garante significados específicos à escrita considerando os diversos contextos e instituições em que foi adquirida.

Conforme Kleiman (1995), a problemática na adoção da concepção autônoma de letramento recai no fato que ela tanto ressalta a importância da aquisição da escrita no desenvolvimento cognitivo de uma comunidade em geral, principalmente a partir de estudos comparativos de estratégias de resolução de problemas entre grupos letrados e não letrados, quanto atribui o fracasso e sua responsabilidade ao indivíduo já marginalizado pelo fato de ser, na grande maioria das vezes, além de analfabeto, pobre. Assim, percebemos que nesse modelo o letramento passa exclusivamente pela escola. Porém, o modelo ideológico considera a existência de diferentes práticas de letramento, sendo que estas mudam segundo diferentes contextos, ou seja, se adaptam a diferentes culturas. Nessa perspectiva, Soares (2002) segue a discussão sobre as diferentes modalidades de letramento, confrontando tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e escrita.

Entretanto, Soares (2002) percebe a necessidade de ajustar o conceito de letramento, considerando não somente as práticas de leitura e escrita, os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas e o impacto ou a consequência da escrita sobre a sociedade, mas também o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participando competentemente de eventos de letramento.

Ainda conforme Soares (2002), tal ajuste de definição é necessário no momento atual devido à introdução de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica. A autora também comenta que “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p. 151); por essa razão, tais mudanças acarretam consequências sociais, cognitivas e discursivas, o que configuraria um letramento digital.

Nesse sentido, para Soares (2002), a diferença entre o letramento na cultura do texto impresso e o letramento na cultura do texto eletrônico (a cultura do hipertexto) deve considerar algumas das características específicas de cada meio: no primeiro caso, existe uma grande distância entre o autor e o leitor, inexistindo possibilidades de manipular a obra, visto que aqui a escrita é estável (reproduzido em cópias idênticas), monumental (sobrevive como um monumento ao seu autor) e controlada (numerosas instâncias intervêm e regulam sua produção). Já com o texto eletrônico temos novamente algumas marcas do texto manuscrito, o qual é justamente o oposto do texto impresso: não estável (os leitores podem fazer interferências), não monumental (fugaz, impermanente e mutável) e pouco controlado (grande liberdade de produção e difusão). Além disso, no texto eletrônico a distância entre autor e leitor pode ser reduzida; este pode se tornar praticamente um coautor, uma vez que o leitor tem a

liberdade de construir a estrutura e o sentido do texto no momento em que opta entre as várias alternativas propostas em sua leitura.

É esse letramento baseado na cultura do hipertexto, o letramento digital, que Almeida (2005) considera essencial para que o cidadão possa exercer sua cidadania plenamente na atualidade. É realmente muito fácil pensar em exemplos práticos nos quais o letramento digital é essencial em nosso país, considerando que há serviços e responsabilidades com os quais lidamos na vida cotidiana que necessariamente empregam as tecnologias digitais. É o caso dos caixas eletrônicos dos bancos, da declaração do imposto de renda ou mesmo do procedimento de votação nas eleições.

Em uma de suas conclusões, Almeida (2005, p. 183-184) ressalta que

o que as Tic podem trazer como contribuição efetiva à evolução do letramento é o emprego das múltiplas linguagens hipermediáticas para representação do próprio pensamento associado com a recuperação instantânea e a leitura de textos e hipertextos produzidos por si mesmo ou pelo outro, para o diálogo de ideias, a reconstrução do pensamento explicitado pelo outro, a análise da própria representação com a possibilidade de reelaboração.

É possível perceber que essa autora, vislumbrando a aplicação efetiva das novas tecnologias de informação e comunicação em práticas de letramento, considera várias possibilidades devido à fluidez do texto digital.

Assim, reconhecendo que são os jovens aqueles que têm maior contato com o texto digital e com os equipamentos nos quais esse é difundido, apresentamos na próxima seção algumas das características marcantes dessa nova geração de leitores/alunos.

2.2 HOMO ZAPPIENS, GERAÇÃO Z, NATIVOS DIGITAIS? QUEM SÃO OS JOVENS DE HOJE?

A situação na qual o texto se encontra (fluida, móvel, requerendo várias habilidades para ser assimilado) é ainda mais complexa quando percebemos que o panorama de leitura e escrita na sociedade do século XXI dá ênfase às características da cultura midiática em que vivemos – cada vez mais globalizada e híbrida¹². Nessa cultura, Núñez e Garcia (2012, p. 65, tradução nossa) destacam que os jovens “têm sido submetidos a uma dieta ‘hipercalórica’ de imagens e, portanto, têm uma grande plasticidade cerebral e neuronal na elaboração de imagens.”¹³ Esses

¹² Tal hibridismo, segundo Rocha (2009), é oriundo da convergência dos meios, que se dá quando diferentes mídias se fundem, surgindo uma nova realidade, onde os meios não mais se divergem, mas se misturam e se expandem.

¹³ El joven del s. XX y XXI ha sido sometido a una dieta “hipercalórica” de imágenes, por tanto, tiene una gran plasticidad cerebral y neuronal en la elaboración de imágenes.

autores (NÚÑEZ; GARCIA, 2012) concluem que é necessário formar cidadãos polialfabetizados, capazes de ler tanto periódicos de notícias quanto videogames, vídeos, hipertextos, etc. Em suma, é necessária a formação de leitores proficientes, não importando o gênero discursivo e o suporte com o qual estão lidando.

Já ao confrontar a leitura com as tecnologias digitais, Coracini (2005, p. 35) destaca que, apesar de o hipertexto, através da multimídia, permitir “o uso de todos os sentidos ao mesmo tempo”, ele não apresenta uma nova possibilidade quanto à autoria e interdiscursividade, considerando a visão interacionista¹⁴ e a perspectiva discursivo-desconstrutivista¹⁵ retomadas pela autora. Dessa forma, na conclusão de seu texto, essa estudiosa lança algumas perguntas pertinentes e intrigantes: “Como avaliar a leitura?”, “Como distinguir a leitura certa da incorreta?”, “Quem define o que pode e o que não pode ser lido?”. (CORACINI, 2005, p. 41).

Em meio a este turbulento território, é necessário focar na situação do público-alvo em questão: os adolescentes em idade escolar, que carregam em si o pesado estigma de serem, além de leitores, também alunos. Pesado estigma devido ao fato de que esses leitores geralmente têm sofrido com aquilo que lhes é imposto como leitura, pois, no atual contexto escolar brasileiro, são seus respectivos professores aqueles considerados autorizados e capacitados a responderem às perguntas levantadas no parágrafo anterior, o que, em muitos casos, não ocorre de maneira apropriada. Assim, tais alunos estão sujeitos, grosso modo, à leitura por obrigação, não tendo a mínima possibilidade de escolher o que será lido. A leitura, para eles, está ligada a uma tarefa de sala de aula, um objetivo acadêmico (passar de ano, passar no vestibular, etc.) e não a uma atividade prazerosa e de lazer. Além disso, essa leitura, na maioria dos contextos, está restrita aos chamados “clássicos da literatura brasileira” e ocorre, quase que invariavelmente, na forma dos livros de papel dispostos nas bibliotecas das escolas.

No entanto, essa imposição é uma visão muito limitada, tanto na perspectiva das novas possibilidades de práticas de leitura quanto na consideração do comportamento desses jovens leitores. Isso se deve ao fato de que, por terem nascido no final da década de 1990, cresceram tendo acesso constante às TICs em seu cotidiano. Dessa forma, esses nativos digitais¹⁶, como

¹⁴ Coracini (2005) considera a visão interacionista como aquela na qual há a construção do sentido, sendo o autor o responsável por deixar marcas para serem seguidas pelo leitor em busca da compreensão do texto.

¹⁵ De semelhante modo, essa vertente dos estudos linguísticos defende uma concepção de sujeito influenciada pela psicanálise, o qual é múltiplo e atravessado pelo inconsciente. Assim, no contexto da Linguística Aplicada Crítica, um texto pode apenas sugerir uma determinada leitura, mas quem definirá certa interpretação será sempre o sujeito em sua determinação ideológico-histórica e em sua singularidade (CORACINI; BERTOLDO, 2003).

¹⁶ Termo cunhado por Marc Prensky em 2001.

têm sido chamados por alguns teóricos, sempre tiveram à sua disposição a internet como canal de comunicação e estão habituados à cultura das múltiplas telas.

No sentido de ponderar de forma ampla essa situação, também é preciso questionar: como determinar quem é o leitor jovem ideal e como ele pratica seu hábito de leitura? Precisamos responder a isso abarcando os pontos sobre o quê, como, quando e onde ele lê, mas também avaliando seriamente o(s) suporte(s) através do qual, ou dos quais, ocorre(m) a leitura.

Na tentativa de sanar tais dúvidas e buscando compreender um pouco mais sobre a realidade dos leitores jovens, contamos com o auxílio de algumas pesquisas e relatórios divulgados por diferentes instituições – do Brasil e do exterior. Relatórios internacionais se fazem necessários porque apontam algumas especificidades que os nacionais não contemplam, como é o caso das pesquisas realizadas pela organização britânica *National Literacy Trust*¹⁷. Uma delas, realizada no final de 2011 com cerca de 21.000 crianças e adolescentes em idade escolar (cursando os equivalentes ao nosso Ensino Fundamental e Médio), identificou os materiais lidos pelos jovens fora de suas atividades escolares¹⁸. Como exemplo daquilo que é mais representativo, podemos citar os maiores interesses desses jovens: 77,5% leem revistas impressas; 63,8% leem textos em *websites*; 63,2% leem torpedos de celular; 52,3% leem e-mails e 51,5% leem livros de ficção.

Em contrapartida, procurando informações semelhantes levantadas por organizações nacionais, o que encontramos de mais relevante são algumas informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)¹⁹, de 2007, realizada para identificar aquilo que os internautas mais gostam de ler. Nessa pesquisa, 27,4% dos participantes selecionaram “revistas de informação em geral” e 26,5% selecionaram “romances ou livros de ficção”²⁰.

O Instituto Pró-Livro realizou em 2011 a terceira edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil²¹”, porém considerando números referentes à população jovem e à adulta. Nela, a partir de 5.012 entrevistas (25% na faixa entre 5 e 17 anos de idade), podemos verificar, por exemplo, que a grande maioria das pessoas (85%) manifestou preferir, em seu tempo livre,

¹⁷ Organização não governamental baseada em Londres que promove o alfabetismo.

¹⁸ CLARK, Christina. *Children's and Young People's Reading Today: Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*. National Literacy Trust, 2012. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4543/Young_people_s_reading_FINAL_REPORT.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014.

¹⁹ Os resultados dessa pesquisa não foram encontrados no *website* da instituição.

²⁰ UOL EDUCAÇÃO. *Pesquisa do Inep revela preferência de leitura entre internautas*. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2007/11/13/pesquisa-do-inep-revela-preferencia-de-leitura-entre-internautas.jhtm>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

²¹ INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*. Ibope Inteligência, 2011. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014.

assistir à televisão; em segundo lugar, “escutar música ou rádio” (52%) e “ler” (jornais, revistas, livros, textos na internet) alcançou apenas 28%, sendo a sétima atividade favorita.

Dessa forma, a partir de tais resultados, é possível inferir alguns aspectos: primeiro que os jovens seguem lendo. Talvez o número daqueles que leem por prazer esteja diminuindo, ou mesmo que eles leiam não aquilo que os professores de língua e de literatura gostariam, mas mesmo as tecnologias digitais utilizam a leitura como parte do processo interacional. Segundo, essa leitura ocorre em suportes distintos (o impresso, a tela da TV, a tela do computador, a tela do celular, etc.) através dos mais diversos gêneros.

Isso evidencia que ler em telas está se tornando gradativamente algo habitual, pois esses indivíduos estão praticamente sempre plugados nessa “cultura cibernética com base na hipermídia”. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 30). Para esses jovens, o importante é a instantaneidade. Tudo está apenas a um clique de distância, visto que cresceram pressionando tanto botões de controles remotos quanto de *mouses*; com seus *smartphones*, estão sempre conectados à internet. Esses autores ainda comentam que essa geração “não considera o fato de ter de processar grandes quantidades de informação um problema.” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 29).

Também, de acordo com Prensky (2007, p. 42, tradução nossa), há uma grande probabilidade de que “o ambiente e a cultura na qual as pessoas são criadas afete e até mesmo determine muitos de seus processos de pensamento.”²² Da mesma forma que cada nova geração é influenciada pelo meio onde vive e a tecnologia disponível ao seu redor, essa geração, que nasceu imersa nas tecnologias digitais, apreende o mundo realizando mais de uma tarefa ao mesmo tempo (utilizam o computador, o *smartphone* e assistem televisão simultaneamente, por exemplo), dividindo sua atenção entre a atividade que está realizando no momento (foco principal) sem que deixe de se comunicar com seus contatos. Dessa maneira, estão imersos em uma cultura cibernética multimídia, na qual percorrem o mundo digital, por meio de uma rede de amigos reais e virtuais com os quais compartilham vários aspectos de suas vidas.

Nesse particular, tais sujeitos colocam em prática um comportamento marcado pela não linearidade, uma representação clara das conexões neuronais do cérebro humano que ganhou materialidade mediante o acesso difundido ao hipertexto. Justamente por terem uma maneira de pensar diferenciada, estão mais aptos a lidar com as tecnologias digitais do que seus pais. Aqui há uma inversão de papéis: são os filhos que ensinam os pais a lidar com a tecnologia, pois são usuários ávidos. O constante contato com esses meios ativa sua intuição para lidar

²² The environment and culture in which people are raised affects and even determines many of their thought processes.

mesmo com ferramentas desconhecidas anteriormente, uma habilidade que a geração com mais de quarenta anos de idade não tem com tanta facilidade.

Diante dessa situação, considerando tais sujeitos como alunos, o desafio é ensinar-lhes de forma criativa, que desperte a atenção e os mantenham engajados. Em muitos contextos escolares, os professores ainda se comportam como aqueles que detêm o conhecimento, desconsiderando o fato de que seus alunos, em alguns casos muito mais jovens do que eles, têm uma velocidade de raciocínio muito mais elevada. Dessa forma, Prensky (2010) destaca o desafio de dar as possibilidades e ferramentas para que os alunos se tornem aprendizes ativos. Segundo esse autor, o cenário atual desenvolveu-se a partir dos anos 70 do século XX, quando começaram a acontecer uma série de inovações a partir da digitalização de várias tecnologias, as quais deixaram marcas profundas na nossa maneira de pensar:

As “alterações na mente” ou “mudanças cognitivas” causadas pelas novas tecnologias digitais e mídia levaram a uma variedade de novas necessidades e preferências por parte da geração mais jovem, particularmente - contudo não exclusivamente - na área do aprendizado²³. (PRENSKY, 2007, p. 39, tradução nossa).

Muitas dessas características foram desenvolvidas através do contato dos jovens com jogos eletrônicos. Prensky (2007) menciona inclusive pesquisas de Patricia Marks Greenfield, professora de psicologia na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, que começou a estudar sobre os efeitos da mídia na socialização e no desenvolvimento cognitivo no início dos anos 1980. Prensky destaca, entre outros pontos, uma das características básicas dos jovens a partir das descobertas de Greenfield:

Por que ninguém lhe diz as regras previamente, os jogos eletrônicos aprimoram a habilidade de ‘descobrir regras’ através da observação, tentativa e erro e teste de hipóteses. Nas palavras de Greenfield “o processo de fazer observações, formular hipóteses e descobrir as regras controlando o comportamento de uma representação dinâmica é basicamente o processo cognitivo da *descoberta indutiva*... o processo de pensamento por trás do pensamento científico”²⁴. (PRENSKY, 2007, p. 45, tradução nossa).

É, de fato, muito interessante perceber a capacidade de predição de Greenfield, considerando o período no qual os resultados de seus estudos sobre jogos eletrônicos começaram a ser divulgados, visto que muito daquilo que fora vaticinado há cerca de 30 anos

²³ The “mind alterations” or “cognitive changes” caused by the new digital technologies and media have led to a variety of new needs and preferences on the part of the younger generation, particularly - although by no means exclusively - in the area of learning.

²⁴ Because no one tells you the rules in advance, video games enhance the skills of “rule discovery” through observation, trial and error, and hypothesis testing. In Greenfield’s words, “the process of making observations, formulating hypotheses and figuring out the rules governing the behavior of a dynamic representation is basically the cognitive process of inductive discovery ... the thought process behind scientific thinking.”

é uma realidade em nossos tempos. Na obra de onde é extraída a citação acima²⁵, Greenfield (1984) conclui o capítulo sobre jogos eletrônicos apontando alguns pontos positivos e também negativos: de um lado, ela afirma que jogos de ação em tempo real podem desenvolver habilidades de processamento paralelo e um tempo de reação mais rápido, mas, ao mesmo tempo, podem desencorajar a reflexão e causar impaciência ao lidar com “o mundo bagunçado e incontrolável da vida real.”²⁶ (GREENFIELD, 1984, p. 125, tradução nossa). Tais características são claramente visíveis na vida de vários jovens e adolescentes. Prensky (2007) justamente aponta a diferença quanto à reflexão proporcionada pela leitura e pelos jogos eletrônicos: na leitura, o leitor tem a possibilidade de parar e refletir durante o processo, podendo pensar a qualquer momento; já durante um jogo no qual os dedos dos jogadores se movem incessantemente, se o jogador parar para pensar ele “morre”.

Outro atributo-chave dessa nova geração de jovens, que tem sido fator de grande incômodo para professores e de certa controvérsia para a classe médica, é aquilo chamado de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade²⁷ (TDAH). Tal controvérsia médica ocorre devido a uma possível falha ao tentar diagnosticar quando pessoas não concentram sua atenção por períodos maiores em um mesmo foco ou assunto. Em realidade, o TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, mas isso não significa que toda a falta de atenção é originada por tal disfunção. É justamente nessa direção que Prensky (2007) e Tapscott (2009) argumentam quanto à falta de atenção de jovens e seu evidente tédio, principalmente nas salas de aula, em razão dos “antigos” métodos e práticas de ensino ainda utilizados. Prensky (2007, p. 49, tradução nossa, grifo do autor) inclusive alega que

o foco de atenção não é curto para jogos, por exemplo, ou para música, ou para andar de patins, ou para passar tempo na internet, ou para qualquer coisa que na verdade os interesse. Cursos e escolas tradicionais apenas não fazem com que eles se engajem. Não que eles *não consigam prestar atenção*, eles apenas *escolhem não prestar atenção*.²⁸

No livro *Grown Up Digital*, Don Tapscott (2009) descreve outras características da geração que cresceu utilizando equipamentos digitais desde a infância. Esta obra evidencia a geração nascida entre 1977 e 1997, a qual ele chama de *Net Generation*, ou Geração da Rede,

²⁵ GREENFIELD, Patricia Marks. *Mind and Media - The effects of television, videogames and computers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

²⁶ [...] the messy, uncontrollable world of real life.

²⁷ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. *O que é o TDAH*. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

²⁸ Their attention spans are not short for games, for example, or for music, or for rollerblading, or for spending time on the Internet, or anything else that actually interests them. Traditional training and schooling just doesn't engage them. It isn't that they can't pay attention, they just choose not to.

fazendo referência à internet. Contudo, é possível perceber que várias marcas das pessoas nessa faixa etária estão também presentes na geração que atualmente tem em torno de 16-17 anos de idade. Um exemplo claro disso é o uso massivo de redes sociais virtuais por parte desses sujeitos, como *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr*, *Google+*, *Instagram*, etc. Isso se deve ao fato de que, para todos eles, a interconexão constante e o estabelecimento de uma identidade virtual são importantes.

De fato, Tapscott (2009) aponta que tanto as tecnologias digitais têm influenciado a sociedade de forma geral quanto a maneira como os jovens utilizam tais tecnologias tem alterado o modo de se utilizar, por exemplo, a rede internacional de computadores, pois “eles estão transformando a internet em um local onde as pessoas podem se comunicar, colaborar e criar juntas, e logo serão capazes de acessar tudo isso da palma da mão”²⁹ (TAPSCOTT, 2009, p. 70, tradução nossa), fazendo uma referência clara aos *smartphones*.

Contudo, Prensky (2007) e Tapscott (2009) são categóricos em afirmar que a crescente velocidade das tecnologias digitais e o fato de que esses adolescentes e jovens têm maior facilidade em mudar de uma linha de pensamento para outra não implicam que seus cérebros funcionarão de maneira melhor; a simples capacidade de reflexão pode estar desaparecendo. Tapscott (2009) cita, inclusive, dois especialistas na área de estudos cerebrais para fazer tais afirmações. Jordan Grafman³⁰ defende que “enquanto a Geração da Rede pode aprender a mudar o foco mais rápido que seus pais fazem, isso não significa que ela será capaz de pensar mais criativamente ou profundamente sobre questões complicadas.”³¹ (TAPSCOTT, 2009, p. 108, tradução nossa). Já David Mayer³² alega que “você não pode pensar profundamente sobre um assunto, analisá-lo, ou desenvolver uma ideia criativa se você está constantemente distraído por uma mensagem de e-mail, um novo site, ou uma ligação telefônica.”³³ (TAPSCOTT, 2009, p. 109, tradução nossa).

Aparentemente, muito além de serem simplesmente soluções educacionais, os novos aparelhos eletrônicos aos quais estes jovens têm acesso instigam um modo diferente de lidar com a realidade e “ler” o mundo, devido à sua grande influência no cotidiano de nossa sociedade. Essas questões são tratadas na seção seguinte.

²⁹ [...] they're transforming the Internet into a place where people can communicate and collaborate and create together, and soon will be able to access it all from the palm of your hand.

³⁰ Líder da seção de neurociência cognitiva no Instituto Nacional de Desordens Neurológicas e Derrame (EUA).

³¹ While Net Geners may learn to switch focus on more quickly than their parents do, that doesn't mean they'll be able to think more creatively or more deeply about a complicated issue.

³² Psicólogo da Universidade de Michigan (EUA).

³³ You can't think deeply about a subject, analyze it, or develop a creative idea if you're constantly distracted by an e-mail message, a new site, or a cell phone call.

2.3 DESAFIOS RELACIONADOS À LEITURA FRENTE ÀS NOVAS TICS

Em razão da complexidade do assunto, não há perspectiva de responder a todas as perguntas levantadas na seção anterior, apenas é possível ter certo lampejo sobre aquilo que o jovem leitor lê cotidianamente. Como se trata de uma idealização desse sujeito, é necessário considerar seriamente se é ideal o fato que esse jovem leia textos de periódicos, e-mails, mensagens de celular, etc.; a leitura de livros não figura no topo das listas apresentadas. Conseqüentemente, devemos esperar que o contato desses jovens com literatura não seja muito frequente.

Além disso, quando falamos em tecnologias digitais, poderíamos pensar que quem tem acesso efetivo a esse tipo de tecnologia, em nosso país, é a grande minoria da população, considerando que os privilegiados seriam os integrantes das classes A e B. Se tratamos do público adolescente/jovem, provavelmente estaríamos restritos àqueles que estudam em escolas privadas. Entretanto, essa não é a realidade no cenário atual do Brasil, visto que diversas pesquisas (IBGE - Censo 2010, O Observador 2011, O Observador 2012) apontam tanto o crescimento da classe C³⁴ quanto o aumento do seu poder de consumo. Isso indica que a maioria da população brasileira tem acesso a essa tecnologia³⁵. Tomando isso como base, também é permitido dizer que grande parte dos textos produzidos no mundo hoje passa (ou passará em poucos anos) por um dispositivo eletrônico. Isso porque, com o constante barateamento dos equipamentos digitais, mesmo escritos de sala de aula, notas sobre reuniões e rabiscos diversos podem ser feitos diretamente no ambiente digital.

De fato, a leitura no meio digital está acontecendo, e ela nos permite situações bastante variadas, por exemplo, a leitura de textos em movimento, textos com tipografias e cores diferentes, textos que apresentam uma música de fundo, etc., tudo isso disponibilizado através do hipertexto. Este, que é a grande fonte de novas experiências de leitura em suportes digitais, permite a hibridação de linguagens que são fruídas mediante uma navegação não linear por meio de links (SANTAELLA, 2007), podendo ser realizada em um computador ou outro equipamento digital.

³⁴ Segundo a Fundação Getúlio Vargas, são pertencentes à classe C as famílias com renda mensal entre R\$1.734 e R\$7.475,00.

³⁵ De fato, dados comprovam que a classe C possui mais *smartphones* que as classes A e B juntas. CLASSE C LIDERA número de smartphones no Brasil, diz pesquisa. Disponível em: <<http://idgnow.com.br/mobilidade/2014/10/22/classe-c-lidera-donos-de-smartphones-no-brasil-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

Conceber os computadores como equipamentos que proporcionam a hibridação de linguagens não é novidade, principalmente a partir do início do século XXI, quando o valor dos equipamentos eletrônicos em geral começou a diminuir notavelmente. Isso possibilita que qualquer usuário produza e edite em sua máquina textos e imagens, sons e vídeos. Assim, os computadores são atualmente muito mais que equipamentos de armazenamento de informações; são equipamentos que digitalizam e disponibilizam cada uma das linguagens.

Seguindo a mesma funcionalidade, temos os equipamentos chamados *smartphones* e *tablets*, que podem ser considerados os novos microcomputadores, pois geralmente preservam as mesmas funções e características de um *notebook*, por exemplo - possuem processadores, disco rígido, memória, sistema operacional, etc.; apenas o tamanho os diferencia. Além disso, outra característica marcante de todos esses equipamentos é sua possibilidade de estar conectado a todo momento à internet, condição indispensável para a maioria dos usuários. Essa possibilidade é algo realmente marcante na contemporaneidade; através da rede mundial de computadores, temos acesso a toda essa produção dos mais variados textos – amadores ou profissionais.

Esse fruir simultâneo de diferentes linguagens, esse navegar através de hipertextos que nos levam a outros hipertextos sem requerer nenhuma ordem preestabelecida, causa grande impacto na experiência leitora de cada sujeito. Essa leitura se torna uma navegação, o que altera o perfil cognitivo daqueles que Santaella (2004, 2013) chama de leitores imersivos e ubíquos³⁶, pois eles têm a possibilidade de estabelecer sua coparticipação na produção das mensagens conforme escolhem determinado percurso no mundo virtual.

Desse modo, ao trilhar novos caminhos em suas experiências de navegação, Santaella (2004) aponta que os leitores imersivos podem se caracterizar por três estilos de navegação: o internauta errante, o internauta detetive e o internauta previdente³⁷. Este último, para a autora, é o mais hábil na elaboração de inferências dedutivas no processo de navegação. Isso porque esse tipo de internauta já teria passado por um processo de aprendizagem que lhe permitira adquirir familiaridade com os ambientes informacionais, possibilitando se movimentar seguindo a lógica da previsibilidade. Dessa forma, o navegador previdente navega através de

³⁶ Essa descrição, e também a apresentada no parágrafo seguinte, diz respeito tanto ao leitor imersivo quanto ao leitor ubíquo, visto que esse, do mesmo modo, apresenta características de quem lê em tela.

³⁷ De maneira resumida, Santaella (2004) descreve os três tipos de internauta - *Errante*: aquele que desconhece os procedimentos e, para navegar, precisa fazer uso da adivinhação. / *Detetive*: aquele que faz experimentações tendo em vista a coerência organizativa de sua busca. / *Previdente*: aquele que navega sob o domínio das inferências dedutivas. Por ter internalizado as regras do jogo da navegação, sua mente está sob o domínio de hábitos ou associações que fazem com que essas regras gerais executem os procedimentos navegacionais.

“percursos ordenados, norteados por uma memória de longo prazo que o livra dos riscos inesperados.” (SANTAELLA, 2007, p. 323).

Contudo, um dos aspectos mais discutidos em relação à utilização dos equipamentos digitais são as possibilidades de interatividade apresentadas por eles, porque em muitos casos há grandes promessas, mas o que acontece são propostas de interatividade com o hipertexto que não diferem muito das possibilidades de interatividade com o texto impresso. Por exemplo, quando lemos um texto digital no formato PDF³⁸. Na grande maioria dos casos³⁹, esse tipo de arquivo ainda é utilizado apenas reproduzindo na tela o tipo de leitura executada em materiais impressos. Essa situação também parece subestimar as possibilidades de leitura e interatividade dos suportes físicos que apresentam o texto impresso, sejam eles de papel, sejam de plástico, etc., pois já são conhecidas, há anos, as possibilidades de leitura oferecidas pelos livros jogos, pelos livros com ilustrações tridimensionais e pelos livros que estimulam outros sentidos além da visão.

Dessa forma, com a constante e simultânea influência de um dos suportes sobre o outro, acreditamos que há muito que se desdobrar no desenvolvimento de interfaces que possibilitem níveis de interação diferentes entre leitores e textos. Tal desenvolvimento, parece-nos, está ligado àquilo que o mercado capitalista da atualidade consegue padronizar, facilitando a difusão. Não que propostas transgressoras não existam, mas toda nova proposta encontra resistência quando ainda se apresenta em um contexto isolado que não mostra clara perspectiva de lucro – não esquecendo que a indústria editorial fatura muito no mundo todo.

Qualquer afirmação dita definitiva, no que diz respeito à utilização de tecnologias digitais, seria uma falácia. Tudo aqui é momentâneo, temporário, passageiro. Mas um aspecto nesse contexto não mudou com o passar do tempo: para que surjam novos leitores, os jovens precisam ser seduzidos. Não podemos simplesmente esperar uma nova geração de leitores se apenas dissermos para eles que “ler faz bem para a saúde da mente”, visto que em muitos contextos ler ainda é visto apenas como um sinônimo de obrigação. No entanto, mais cedo ou mais tarde, as necessidades inerentes da vida farão desse sujeito um leitor; muito provavelmente um leitor errante, pois sabemos que um leitor “previdente” crítico é formado a partir do que lê além das necessidades.

Por esse motivo, o ponto-chave na formação de leitores criteriosos, que estejam aptos a lidar com os mais diversos suportes, reside naqueles que promovem a leitura. Não afirmamos

³⁸ *Portable Document Format* (Formato de Arquivos Portáteis), formato de arquivos digitais que se popularizou com a difusão de arquivos de texto na internet.

³⁹ Há algumas exceções, pois com o desenvolvimento dessa tecnologia hoje já é possível criar links dentro de arquivos PDF.

com isso que esses promotores devem simplesmente adotar tudo aquilo que surge de novidade no contexto da educação através de mídias digitais, mas negá-las só os afastará cada vez mais de seu objetivo, qual seja, nas palavras de Rojo (2012, p. 27): formar pessoas que “saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário, e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade.”

Devemos compreender que uma das principais tarefas de nossos tempos é formar leitores competentes para que possam interagir com qualquer gênero discursivo, seja este uma mensagem de celular, seja um artigo científico, sabendo que a cada estágio de seu desenvolvimento o jovem precisa dar passos que o leva à maturidade como leitor, o que implicará, conseqüentemente, a maturidade em outras áreas de sua vida socioprofissional.

Na próxima seção, apresentamos a conceituação mais específica de alguns termos utilizados na análise deste estudo, partindo da questão dos gêneros em Bakhtin (1997, 2010), passando por gêneros digitais (MARCUSCHI, 2010), multimodalidade discursiva (DIONISIO, 2011, 2014; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), hipergêneros (MAINGUENEAU, 2010a, 2010b) até chegarmos à proposta de multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000; LEMKE, 2010; ROJO, 2009, 2012, 2013).

3 MULTIMODALIDADE DISCURSIVA, GÊNEROS DIGITAIS E HIPERGÊNEROS

Este espaço é dedicado às questões relativas aos gêneros do discurso e ao impacto que as tecnologias digitais causam sobre eles a ponto de originar outros gêneros. Tais ponderações são pertinentes considerando o enfoque que educadores e pesquisadores da área das letras têm dado aos gêneros durante o processo de formação de leitores, o que é corroborado pelo texto orientador, sobre o ensino de Língua Portuguesa encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o qual será comentado adiante nesta seção. Dessa forma, para iniciar a reflexão sobre os gêneros, partimos de concepções mais clássicas sobre o assunto, principalmente com base em Mikhail Bakhtin, em seus textos que compõem *Estética da Criação Verbal* (1997).

Uma teoria dos gêneros, segundo Marcuschi (2008), surgiu de forma mais sistemática na Antiguidade com Platão, porém essa era ligada exclusivamente aos gêneros literários e à natureza do discurso. Posteriormente, o estudo dos gêneros do discurso, como o temos atualmente, propagou-se para diversas áreas do conhecimento (sociologia, antropologia, pedagogia, psicologia, etc.). Especificamente na área das ciências da linguagem, como destaca

Marcuschi (2010), os gêneros têm ganhado evidência desde meados da década de 1960, por conta do surgimento de teorias como a Linguística do Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso.

Uma das características que faz com que a obra de Bakhtin tenha se destacado é, provavelmente, como mencionam Arcoverde e Arcoverde (2007), o fato de o teórico russo ter sido aquele que abrangeu o uso do termo para a área de estudos da linguagem, o que tem servido de base para muitos outros estudiosos, sendo constantemente citado por diversos analistas de discurso (apenas para mencionar aqueles consultados neste estudo temos Maingueneau (2005, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012, 2013), Marcuschi (2002, 2008, 2010) e Rojo (2009, 2012, 2013)).

De início, quando começamos a pesquisar sobre o assunto, percebemos que no estudo dos gêneros tanto a terminologia *gêneros do discurso ou discursivos* quanto *gêneros textuais* é adotada. Aqui, o propósito não é debater sobre a expressão mais pertinente, visto que a maioria dos estudiosos define os termos da mesma forma; as variações acontecem em razão de concepções não hegemônicas, mas também não divergentes oriundas de correntes teóricas diversas.

Para Bakhtin (2010), o ponto de partida no processo comunicacional, o signo, está ligado ao contexto social no qual está inserido. O autor faz essa afirmação para elaborar o pensamento de que todo signo é ideológico, o que gera no indivíduo um processo mental de organização de ideias, também ideológico. Descartando esse marco teórico sobre formação de ideias, o que interessa é o fato de a língua ser um fenômeno social (BAKHTIN, 2010) e sua utilização estar relacionada com “todas as esferas da atividade humana” e “efetuar-se na forma de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

É inclusive conveniente registrar nesse ponto a importância da menção de uma teoria enunciativa em Bakhtin, pois o enunciado constitui a peça-chave na constituição dos gêneros do discurso. Nesse sentido, Flores (1998) explica que, no percurso teórico bakhtiniano, o enunciado é a possibilidade de uso da língua, o que está ligado de modo direto à ação humana. Logo, o enunciado é a unidade real do discurso e pressupõe um ato de comunicação social. Essa ação ocorre em âmbitos específicos de atividades, a utilização da língua, como resultado, “reflete as condições e finalidades de cada uma” (FLORES, 1998, p. 17), podendo esse reflexo ser reconhecido sob a forma do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional do enunciado. A integração dessas três características no enunciado, em uma dada instância, instaura os gêneros do discurso, os “tipos relativamente estáveis de enunciados”, considerando “cada esfera da utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Os gêneros do discurso

resultam em formas-padrão de enunciados, determinadas e inseridas em um contexto socio-histórico, sendo a manifestação clara de práticas sociais. Em outras palavras, para Bakhtin (1997), somente nos comunicamos falando ou escrevendo, por exemplo, através de gêneros do discurso, uma vez que os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros à disposição para o seu jogo comunicacional, mesmo que, muitas vezes, nem se deem conta disso. Isso porque tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (1997, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática.”

Maingueneau (2013) relaciona os gêneros a categorias do discurso, afirmando que tais categorias se alteram em razão de suas aplicações corriqueiras. Elas “correspondem às necessidades práticas da vida cotidiana.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 65). Dessa forma, na mesma direção de Bakhtin, Maingueneau (2013, p. 67) destaca que os gêneros do discurso são “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições socio-históricas estão presentes.”

Maingueneau (2013) também pontua que há uma problemática terminológica envolvendo a noção de gêneros. Isso porque, segundo o linguista francês, alguns autores fazem uso dos termos “tipos” e “gêneros” do discurso, sem distinção. Entretanto, os tipos de discurso estão, em realidade, “associados a vastos setores de atividade social.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 67). Como exemplo, podemos entender o “*talk-show*” como um gênero de discurso no interior do tipo de discurso “televisivo”.

No estudo de Maingueneau (2013), é também pertinente atentar para aquilo que ele destaca como critérios de êxito, um conjunto de condições que garantiriam o sucesso no processo comunicacional mediante determinado gênero de discurso. Dessa forma, os gêneros são concebidos com base nos seguintes fatores: finalidade reconhecida (todo o gênero visa a certa mudança na situação da qual participa), parceiros legítimos (de quem parte e a quem se dirige o discurso), lugar e momento legítimos (os gêneros também estão associados aos locais e momentos específicos), suporte material (o meio no qual o enunciado se manifesta também contribui para a definição do gênero), organização textual (o modo de encadeamento das frases e dos outros elementos textuais) e recursos linguísticos específicos (o vocabulário próprio utilizado pelas diferentes áreas do conhecimento).

Maingueneau (2013), longe de apenas ficar em especulações conceituais, ainda salienta duas utilidades prática dos gêneros: a economia cognitiva que garante ao locutor; asseguram a comunicação. Ao falar sobre economia cognitiva, o linguista francês utiliza o pensamento de Bakhtin (1997, p. 285):

Aprendemos a moldar nossa fala pelas formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume e a estrutura composicional usada, prever o final, em outras palavras, desde o início somos sensíveis ao todo do discursivo [...] Se os gêneros do discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível.

Desse modo, ao dominar vários gêneros, podemos colocar em uso somente aquelas estruturas necessárias para garantir a comunicação naquele contexto social/linguístico específico, visto que somos capazes de identificar um dado enunciado em um instante e assim nos concentramos em um número reduzido de elementos.

Os gêneros também garantem a comunicação, segundo Maingueneau (2013), quando integrantes de uma coletividade compartilham a mesma competência genérica, pois, como consequência desse fato, tanto enunciador quanto coenunciador sabem o que esperar quando põem em uso determinado gênero do discurso, sendo capazes de identificar a natureza do texto em poucos instantes.

Contudo, como o próprio Bakhtin (1997, p. 281) alerta, “alguns gêneros transmutam de outros gêneros”, ou seja, por mais estáveis que as características de um gênero sejam, tais aspectos existem em função das atividades sociais às quais os gêneros servem. Assim, é natural compreender que, conforme os atores sociais criam e estabelecem novas práticas comunicativas, novos gêneros do discurso são concebidos.

A partir dessa compreensão bakhtiniana de metamorfose e formação de novos gêneros, Marcuschi (2002) destaca que, com as novas tecnologias digitais, surgem novos gêneros textuais, os quais não são absolutamente novos, pois não existem “sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Podemos, portanto, pensar em alguns exemplos dessas transmutações: o telefonema tem a conversa face a face na sua origem; o e-mail tem a carta; o blog tem o diário pessoal, etc. Mas não é somente pelo fato de a concepção de gênero ser pertinente para destacar que os gêneros da cultura impressa têm se transformado em novos gêneros relacionados às tecnologias digitais, que o estudo dos gêneros é importante. Além disso, nos últimos anos, a questão do estudo dos gêneros tem sido grandemente enfatizada no ensino de línguas no ambiente escolar em nosso país.

Isso se confirma quando analisamos os PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000, 2002), os quais destacam o conceito dos gêneros para o estudo da língua portuguesa/linguagens desde o ensino fundamental, principalmente no que se refere às práticas de leitura e escrita envolvidas no processo de letramento. Nessa direção, lemos nos PCNs:

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento - a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1997, p. 35).

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 1997, p. 44).

Os PCNs (BRASIL, 2000, p. 21) ainda salientam a maleabilidade atual dos gêneros, considerando diferentes situações de uso de quem produz e para quem se produz determinado texto.

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.

Um dos objetivos finais do estudo de diferentes gêneros é expresso assim: “Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio **dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos.**” (BRASIL, 2002, p. 78, grifo nosso).

Dessa forma, afirma o documento, ao chegar ao ensino médio, o aluno deve dominar e reconhecer características típicas dos diferentes gêneros em atividades de leitura e compreensão de textos, de forma que isso contribua em seus processos de produção textual.

É interessante perceber também que essa ênfase no estudo dos gêneros dada pelos PCNs tem sido alvo de várias pesquisas, análises e alguns questionamentos. Marcuschi (2008), por exemplo, indaga se há alguns gêneros mais importantes que outros, ou se há gêneros ideais para serem tratados em sala de aula. O pesquisador gaúcho lança essas perguntas visto que considera não haver nos PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000, 2002) uma clareza de critérios tanto para estabelecer a diferença entre oralidade e escrita quanto para destacar mais sugestões referentes a gêneros previstos para a prática de compreensão de textos, que gêneros previstos para a prática de produção de textos em sala de aula. Ambiguidades nessa normatização podem ser encontradas nos PCNs para terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, por exemplo: ao mesmo tempo que não é possível encontrar um gênero que permita “ensinar todos os gêneros

em circulação social” (BRASIL, 1998, p. 24), devemos “privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar.” (BRASIL, 1998, p. 26).

Dessa forma, a concretização das práticas pedagógicas propostas pelos PCNs seria, consoante Marcuschi (2008), redutora e homogeneizadora, visto que elas privilegiam conteúdos muito específicos. Esse pesquisador propõe que parâmetros curriculares como os PCNs enfoquem “no nível conceitual, explanatório” (MARCUSCHI, 2008, p. 211). É nesse sentido que se configura o presente trabalho, pois compreendemos que o objetivo dos educadores não é apresentar aos alunos todos os gêneros existentes, o que seria impossível, mas sim tornar os alunos aptos a desenvolverem uma competência em gêneros variados, de maneira que, mais facilmente, tenham habilidades suficientes quando em contato com gêneros que desconheciam até o momento.

Na sequência, tratamos da multimodalidade discursiva presente nos textos contemporâneos.

3.1 A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA E A DIVERSIDADE DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Com o advento das novas mídias e com a crescente multimodalidade de nosso ambiente imediato, é possível perceber múltiplas formas de semiose que podem moldar os gêneros do discurso. Em realidade, múltiplas maneiras de significar sempre se apresentaram simultaneamente. Tanto na comunicação oral quanto na comunicação visual ou escrita, o texto não é algo que se manifesta de maneira “pura”, em apenas uma linguagem; ele envolve aspectos linguísticos e não linguísticos. O que ocorre é que essa multimodalidade tornou-se mais evidente com o avanço das tecnologias digitais, uma vez que um texto pode ser composto por modos que no passado requeriam características muito específicas para sua materialização⁴⁰. Dessa forma, na atualidade, os gêneros do discurso, maneira pela qual o texto se materializa, proporcionam múltiplas semioses, de forma que podemos entender que a “multimodalidade é

⁴⁰ Consideramos aqui, por exemplo, que a tipografia no meio impresso requeria placas de impressão de metal; áudio e vídeo eram gravados em fitas magnéticas; fotografias necessitavam passar do filme negativo para a impressão. Atualmente, um equipamento do estilo *smartphone* tem a capacidade de gerar/gravar todos esses modos em arquivos digitais, os quais podem ser facilmente movidos para computadores e assim serem editados, formatados, combinados, etc.

um traço constitutivo dos gêneros.” (DIONISIO, 2014, p. 42). Um exemplo claro disso é a frequente combinação multimodal, como a aparição em conjunto de texto e imagens.

Portanto, faz-se necessária a capacidade de compreender o potencial semiótico de todos os modos envolvidos na elaboração de textos multimodais. Formas específicas de coesão e coerência emergem e recursos teóricos são necessários para que tais textos signifiquem. No contexto multimodal, há necessidade de avaliarmos cada situação da construção do texto considerando a relação social com a audiência, o suporte a ser utilizado e como esses aspectos se integram àquilo a ser comunicado e ser compreendido de maneira correta pelo auditório.

Ainda conforme Dionisio (2014, p. 42),

o que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de comunicar. Essa afirmação pode ser feita quando compreendemos que os estudos sobre multimodalidade discursiva surgiram no campo do conhecimento chamado Semiótica Social (a qual tem uma estreita relação com a análise crítica do discurso), principalmente com os desenvolvimentos teóricos elaborados por Gunther Kress, Robert Hodge e Theo Van Leeuwen a partir da linguística sistêmico-funcional de Halliday. Percebemos mais claramente essa ideia de criação de significado dos diferentes modos (recursos) em contextos sociais específicos. Nas palavras de Van Leeuwen (2005, p. 4, tradução nossa),

[...] na semiótica social, recursos são significantes, ações observáveis e objetos que foram atraídos para o domínio da comunicação social e que têm um potencial semiótico teórico constituído por todos os seus usos anteriores e todos os seus usos potenciais e um potencial semiótico real constituído por esses usos do passado que são conhecidos e considerados relevantes pelos usuários do recurso, e por esses usos potenciais, como pode ser descoberto pelos usuários com base em suas necessidades e interesses específicos. Tais usos ocorrem em um contexto social, e nesse contexto pode tanto ter regras ou melhores práticas que regulam a forma como os recursos semióticos específicos podem ser usados, ou deixar os usuários relativamente livres para o seu uso do recurso⁴¹.

⁴¹ So in social semiotics resources are signifiers, observable actions and objects that have been drawn into the domain of social communication and that have a theoretical semiotic potential constituted by all their past uses and all their potential uses and an actual semiotic potential constituted by those past uses that are known to and considered relevant by the users of the resource, and by such potential uses as might be uncovered by the users on the basis of their specific needs and interests. Such uses take place in a social context, and this context may either have rules or best practices that regulate how specific semiotic resources can be used, or leave the users relatively free in their use of the resource.

Elucidando a compreensão da semiótica social, Santos (2011, p. 2) explica que essa é

a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, com a função principal de estudar as trocas das mensagens. Nessa perspectiva, a escolha dos signos e a construção dos discursos são movidas por interesses específicos, que representam um significado escolhido através de uma análise lógica relacionada a um contexto social.

Pimenta e Santos (2010) ressaltam a importância do conceito de interesse para a criação de signos. O enunciador é motivado por um interesse em especial para criar signos que, em âmbitos específicos, expressam a ideia ou significado selecionados por meio de uma lógica, os quais são propícios segundo aquilo que o produtor do signo deseja expressar. Nesse jogo de criação de signos, enunciador e coenunciador selecionam diferentes modos semióticos, considerando os vários modos disponíveis, para destacar ou ressaltar essa ideia ou significado, uma vez que todos os modos semióticos se agrupam para formar a interpretação ou entendimento do texto.

Na compreensão dos gêneros baseada na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e oralidade, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação. Todos esses são, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos, sendo aqui o termo discurso compreendido, segundo as considerações de Kress e Van Leeuwen (2001, p. 4), “como conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade.” Dessa forma, entendemos que a multimodalidade dos textos está intimamente conectada com mudanças profundas nas relações sociais entre aqueles que produzem e aqueles que interpretam o texto. Anteriormente essas relações estavam centradas em noções relativamente estáveis de “autor” e “leitor”; agora, porém, elas envolvem uma gama diversificada de construtores de significado de recursos modais. A partir de Dionisio (2011), se ações sociais são consideradas fenômenos multimodais, os gêneros textuais ou do discurso, falados e escritos, também o são, porque quando falamos ou escrevemos um texto usamos no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, etc.

Na cultura ocidental e na era da tecnologia digital, diversos modos semióticos são usados e articulados ao mesmo tempo na elaboração dos textos, conferindo-lhes significados

específicos no processo de leitura e interpretação em determinado contexto. Kress e Van Leeuwen (2001, p. 46, tradução nossa) afirmam que

na era da multimodalidade os modos semióticos além da língua são vistos como totalmente capazes de servir para representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada seja escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser ‘extravisual’⁴².

Devido a esse fator, esses estudiosos apontam para a impossibilidade de se interpretar textos focalizando exclusivamente a linguagem escrita, pois esta consiste em apenas um dos modos representativos de um texto.

O mundo social, do qual a cultura e a tecnologia fazem parte, molda as formas de interação e os recursos semióticos disponíveis para a comunicação: gêneros, como formas textuais de relações sociais, e discursos, que são o estado social do conteúdo como aparece nos textos; modos como os meios sociais para tornar o significado tangível e visível (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; VAN LEEUWEN, 2005).

No que se refere à terminologia adotada, em alguns contextos os termos multimodal e multimídia têm sido usados como sinônimos, para designar os modos de apresentação, ou seja, de representação verbal e pictórica da informação. Entretanto, é necessária uma distinção entre os termos, visto que afetam a própria compreensão de modo e mídia. A diferença entre multimodal e multimídia é, em grande parte, uma diferença entre “modos” e “meios de comunicação”. Modos podem ser entendidos como formas de representação da informação, ou os canais semióticos que usamos para compor um texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Exemplos de modos podem incluir palavras, sons, imagens fixas e em movimento, animação e cor. Mídia, por outro lado, são as ferramentas e recursos materiais utilizados para produzir e divulgar textos. Exemplos de meios incluem livros, rádio, televisão, computadores, pincel e tela e a voz humana.

Esses autores têm argumentado que a essa altura da história a comunicação não se limita a um modo (como texto) realizado através de um meio (como a página ou o livro). Em vez disso, como um resultado da digitalização, todos os modos de agora podem ser realizados através de um único código binário⁴³, e a tela está se tornando o principal meio onde vários

⁴² In the age of multimodality the semiotic modes beyond language are seen as totally able to serve for representation and communication. Actually, the language, spoken or written, can be now more frequently considered as an ‘aid’ to the other semiotic modes: to the visual, for example. The language can be now ‘extra-visual’.

⁴³ O sistema binário constitui um sistema de numeração posicional em que todas as quantidades se representam com base em dois números, ou seja, zero e um (0 e 1). Para os computadores digitais, esses dois números representam dois níveis de tensão, o que simplifica os cálculos realizados pelos microprocessadores.

modos podem ser compostos e fazer sentido de forma dinâmica. Essencialmente, segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p. 2, tradução nossa), todos os modos “podem ser operados por pessoas multiqualeficadas, usando uma interface, um modo de manipulação física, de modo que ele ou ela pode pedir, a qualquer momento: ‘Devo expressar isso com som ou música? Devo dizer isso visualmente ou verbalmente?’”⁴⁴. Textos multimodais são caracterizados pela lógica mista da reunião e combinação de modos (como imagens, texto, cor, etc.).

Podemos entender o modo como um recurso estabelecido social e culturalmente para construir significado. Imagens, escrita, *layout*, imagens em movimento são exemplos de modos. Significados são construídos em uma variedade de modos e sempre com mais de um modo. Modos utilizam diferentes recursos modais. A escrita, por exemplo, tem recursos sintáticos, gramaticais, lexicais; recursos gráficos como tipo e tamanho de fonte, etc.

Já aquilo que chamamos de mídia ou suporte tem sua nomenclatura baseada nos meios de comunicação da comunicação social e deve ser considerada em conjunto com os meios de distribuição envolvidos na comunicação. A mídia tem uma materialidade e um aspecto social. Materialmente, a mídia é a substância dentro e através da qual o significado é percebido; ela torna aquilo que significa disponível para os outros (por exemplo, “óleo sobre tela”). A partir dessa perspectiva, o impresso (como papel e impressão) é uma mídia; por extensão, o livro é uma mídia; de forma diferente, a tela de computador outra; o enunciador com seu corpo e voz, mais uma. Modos e meios de comunicação são independentes e interdependentes entre si, o que significa que, embora mídias e modos sejam diferentes uns dos outros, os meios de comunicação usados pela sociedade afetam as maneiras pelas quais as pessoas podem perceber o que significa através de vários modos. Por exemplo, o modo de escrever é afetado de forma diferente pelas qualidades que afetam seu uso e as limitações do meio do livro *versus* o meio da tela (KRESS, 2003).

Anterior à entrada da multimodalidade nas discussões acadêmicas, multimídia foi o termo usado principalmente para descrever a expansão das práticas que compunham atividades de sala de aula. Posteriormente, o termo multimídia foi usado com mais frequência na década de 1990 com o advento do CD-ROM⁴⁵. Era um termo utilizado para descrever textos compostos

⁴⁴ All the modes can be operated by multi-skilled people, using an interface, a mode of physical manipulation, in the way that he or she can ask, at any point: ‘Should I express this with sound or music? Should I say it visually or verbally?’.

⁴⁵ *Compact Disc - Read Only Memory* (Disco Compacto - Memória Somente de Leitura). O termo compacto deve-se ao seu pequeno tamanho para os padrões vigentes quando do seu lançamento. Outra inovação para a época foi a sua possibilidade de armazenar qualquer tipo de conteúdo, desde dados genéricos, vídeo e áudio, ou mesmo conteúdo misto.

utilizando um computador para integrar palavras e outros elementos visuais, bem como som e vídeo.

Todavia, enquanto no passado a noção de multimídia focava principalmente nas várias mídias utilizadas em sala de aula (projetores, gravadores, etc.), definições mais recentes parecem sugerir que os textos multimídias sejam inerentemente textos multimodais, pois, ao invés de serem textos que combinam diversos meios de comunicação (como o livro, rádio, televisão, e tela de computador), são textos que combinam uma variedade de modos (como imagem, animação e som) disseminados mediante um único meio (como uma tela de computador). Por esse motivo, adotamos neste trabalho a equivalência entre os termos mídia e suporte.

Na sequência, comentamos sobre a concepção de gêneros digitais que surgem na comunicação por meio de equipamentos eletrônicos.

3.2 O SURGIMENTO DE GÊNEROS DIGITAIS A PARTIR DAS TICs

Quando pensamos em práticas sociais através de equipamentos digitais, principalmente pela internet, percebemos que o jogo comunicacional entre enunciador e coenunciador segue algumas características de contextos mais tradicionais de comunicação face a face ou mesmo de comunicação mediada pela escrita. Isso porque é pela utilização de um sistema de signos que a interação ocorre diante de qualquer modo semiótico.

Dessa forma, justificamos a explanação da questão dos gêneros do discurso no início desta seção, uma vez que o objetivo é estudar novas práticas de comunicação no contexto virtual, sendo que essas novas práticas podem ser mais bem compreendidas com o desenvolvimento ou mesmo a transformação de gêneros já existentes previamente, considerando que um novo gênero nunca parte do zero. Além disso, esses novos gêneros, que sofrem a influência das tecnologias digitais, acabam por constituir novas práticas sociais em razão dos textos e enunciados que ali se manifestam.

Em sua grande maioria, esses novos gêneros do discurso, chamados neste momento de gêneros digitais (essa conceituação será mais bem elaborada no tópico 4.2.1), propiciam a interação entre os interlocutores por meio da mediação de diferentes *softwares*, que funcionam em equipamentos eletrônicos variados. Porém, com o crescimento de pesquisas e a ampliação do uso das tecnologias de inteligência artificial, é possível que haja interação, inclusive, entre seres humanos e as próprias máquinas, mediante outros aplicativos digitais específicos para isso.

Ressaltamos a importância para os cidadãos, na contemporaneidade, em saber utilizar esses novos gêneros, uma vez que eles possibilitam interagir em novas práticas sociais que os próprios gêneros criam, bem como fazer parte de tudo que isso acarreta, como transformações no ambiente escolar, de trabalho, prestadores de serviço, repartições e serviços públicos, etc. Entendemos que exercitar a cidadania, atualmente, não significa somente ter uma carteira de identidade, um cadastro de pessoa física (CPF) e um título de eleitor, mas saber transitar nas diferentes esferas sociais, adaptando-se conforme as mudanças que ocorrem em cada uma delas e de forma gradual.

Contudo, há toda uma problemática relacionada à ideia de gêneros digitais, pois esses se demonstram extremamente flexíveis e exponencialmente numerosos, o que torna arriscada a tarefa de tentar classificá-los. De qualquer forma, este trabalho não visa categorizar uma vasta gama de gêneros no ambiente virtual, mas apresentar uma ideia genérica em relação à transmutação dos gêneros, sua funcionalidade no meio virtual, demonstrando também alguns exemplos, sobretudo, devido à influência das TICs nas práticas sociais de comunicação.

Nesse contexto, destacamos a internet como a mídia que torna todas essas práticas possíveis, na qual, através do hipertexto, materializam-se formas híbridas de texto que integram palavras, imagens estáticas e em movimento, sons e outros recursos verbais e não verbais num mesmo espaço virtual, configurando a mais clara multimodalidade discursiva.

De início, antes mesmo de seguir desenvolvendo a questão dos gêneros, percebemos algumas características básicas da natureza da linguagem que se desenvolve na internet, por exemplo, o fato de ela estar restrita às especificações de *hardware* e de rede por meio dos quais a comunicação é realizada. Além disso, outro ponto fundamental é que a maior parte dessa comunicação virtual ainda parece acontecer por meio da escrita (ou digitação) e leitura, como indica Herring (2011). Devido a esse fato, conforme Crystal (2001), algumas atividades linguísticas nesse meio são facilitadas e outras, dificultadas.

Crystal (2001) inclusive utiliza o termo *netspeak* (ou linguagem da internet) para designar a linguagem especial, abreviações e expressões utilizadas pelas pessoas enquanto se comunicam via texto pela internet. Nesse contexto, novas convenções são adotadas no momento em que há inovação nas funcionalidades implementadas nas diferentes plataformas (como a utilização de texto colorido e sublinhado, a utilização dos símbolos “@”, “#”, etc.). Outra particularidade dessa linguagem destacada por Crystal (2001) é sua proximidade com o discurso falado, de forma que há clara impressão que se está lendo aquilo que é geralmente escutado em uma conversa.

Há uma discussão levantada aqui por esse autor quanto à linguagem da internet se assemelhar às propriedades da fala e quanto ela se assemelha ao discurso escrito, considerando o fato de que grande parte daquilo transmitido fora primariamente digitado e não falado. Esse autor (CRYSTAL, 2001) utiliza dois gêneros digitais distintos para demonstrar onde e como a linguagem da internet se materializa: e-mails e grupos de chat (bate-papo virtual). Sem considerar as características técnicas de cada uma dessas ferramentas virtuais e focando especificamente em suas características linguísticas, consoante Crystal (2001, p. 29, tradução nossa), “nós ‘escrevemos’ e-mails, não ‘falamos’ eles. Mas grupos de *chat* são para ‘bate-papo’, e as pessoas certamente ‘falam’ umas com as outras lá - como fazem as pessoas envolvidas em mundos virtuais”⁴⁶.

Dessa maneira, é possível perceber que o meio virtual cria “locais” de socialização distintos; o uso da linguagem realiza-se de maneiras diferentes à medida que os usuários interagem com objetivos diversos. Destacamos o caráter adaptativo dos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2002, 2008), pois eles tanto transmutam de gêneros previamente existentes quanto seguem em constante transformação, à proporção que a tecnologia dos *softwares* e plataformas nas quais esses gêneros se materializam é implementada.

De qualquer forma, Crystal (2001) menciona ser difícil prever o desenvolvimento da linguagem da internet em virtude da existência de tendências e pressões conflitantes e muito diversas. Como argumento, o autor ressalta que

a internet é uma mídia imensamente capacitadora, individualista e criativa, como pode ser visto a partir das inúmeras formas experimentais em que as pessoas a usam. Escritores estão explorando novas maneiras de usar a *web*, tais como através da publicação de trabalho de forma serializada, colaborando na escrita criativa, e permitindo que os usuários influenciem na direção em que a história se desenrola. Editores estão produzindo edições colaborativas críticas de textos e obras. Os artistas digitais estão explorando as propriedades gráficas do meio para a produção de obras pictóricas e pictográficas de “arte ASCII⁴⁷”. Há evidências de um novo interesse nas propriedades visuais de letras e outros símbolos, e em explorar o potencial do software para apresentar variação de tipografia. (CRYSTAL, 2001, p. 240, tradução nossa)⁴⁸.

⁴⁶ We ‘write’ e-mails, not ‘speak’ them. But chat groups are for ‘chat’, and people certainly ‘speak’ to each other there - as do people involved in virtual worlds.

⁴⁷ A arte ASCII é uma forma de expressão artística usando apenas os caracteres disponíveis nas tabelas de código de página de computadores, geralmente criando-se imagens a partir da utilização das letras e símbolos do teclado.

⁴⁸ The Net is an immensely empowering, individualistic, creative medium, as can be seen from the numerous experimental ways in which people use it. Writers are exploring new ways of using the Web, such as by publishing work there in installments, collaborating in creative writing, and allowing users to influence the direction in which a story goes. Editors are producing collaborative critical editions of texts and oeuvres. Digital artists are exploiting the graphic properties of the medium to produce pictorial and pictographic works of ‘ASCII art’. There is evidence of a fresh interest in the visual properties of letters and other symbols, and in exploiting the potential of the software to present typographical variation.

Passados mais de dez anos dessas afirmações e observando algumas inovações realizadas na comunicação mediada por computador (CMC), não podemos deixar de abordar o conceito de Web 2.0⁴⁹ e os efeitos desta nos processos comunicacionais. O aumento da velocidade das conexões à internet nesse período permitiu, por exemplo, a popularização do *software Skype*⁵⁰ e, mais recentemente, do aplicativo para *smartphones*, o *Whatsapp*⁵¹. Dessa forma, afirma Crystal (2011), a estabilidade, familiaridade e conforto de se estabelecer um *corpus* escrito (a partir de seu limite físico, como as bordas da página, a capa do livro, o tamanho do anúncio, etc.) e um *corpus* falado (a partir de seus limites temporais, considerando o início e término de diálogos, palestras, transmissões de rádio, etc.) tornou-se problemático na internet.

Herring (2013) utiliza esse conceito de Web 2.0 para destacar os fenômenos discursivos encontrados na internet como consequência dos avanços tecnológicos: eventos familiares a formas de CMC mais antigas, como o e-mail, o chat e os fóruns de discussão, estruturados agora com mínimas diferenças; eventos adaptados e reconfigurados nos ambientes da Web 2.0, como as atualizações de *status*, citações/*retweets*⁵², anúncios publicitários customizados, etc. (nessas reconfigurações, as mudanças ocorrem relacionadas à coerência do tópico, aos turnos conversacionais, ao encadeamento e à intertextualidade); eventos novos ou emergentes, não existentes antes da Web 2.0 (*wikis*⁵³, trocas de vídeos e conversação multimodal de maneira geral). Essa produção colaborativa, menciona Herring (2013, p. 15, tradução nossa), “é democrática e anárquica”, pois “não há organização central e qualquer um pode contribuir a qualquer parte do texto. É massivamente multiautoral, por usuários da internet que geralmente não conhecem uns aos outros”⁵⁴. Outro fenômeno discursivo emergente na Web 2.0, devido à convergência de mídias, é o uso de canais diferentes do texto e sistemas semióticos que não a linguagem verbal para manter trocas conversacionais (HERRING, 2013).

Contudo, conforme referência atribuída à Herring (2011), a CMC baseada em texto ainda goza de precedência histórica e continua mais popular que interações por meio da fala.

⁴⁹ O termo Web 2.0 refere-se ao uso da tecnologia em sites da internet que vai além das páginas estáticas. Na Web 2.0, os usuários têm mais possibilidades de interação e criação compartilhada, sendo os sites chamados de redes sociais a grande expressão deste conceito. Segundo alguns teóricos, já vivemos na emergência da Web 3.0.

⁵⁰ *Skype* é um programa que usa a tecnologia VoIP (*voice over internet protocol*) e permite comunicação pela internet através de conexões texto, voz e vídeo.

⁵¹ *WhatsApp Messenger* é uma aplicação multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e mensagens de áudio.

⁵² O *retweet* é uma ação usada na rede social Twitter para mostrar que se está publicando (ou twitando) conteúdo que fora previamente publicado por outro usuário.

⁵³ Tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo seja revisto antes da sua publicação.

⁵⁴ It is democratic and anarchic: There is no central organization, and anyone can contribute to any part of a text. It is massively multi-authored by Internet users who usually do not know one another.

Esse fato também é uma razão para as pesquisas que fundamentem a comunicação através de VoIP e outros modos, além do texto escrito, requererem mais atenção. Uma das razões para o texto escrito ainda seguir em voga na CMC, alerta Herring (2011), é o fato que, mesmo as plataformas multimídias possibilitarem diversas formas de interação (por meio de imagens, áudio e vídeo), há a possibilidade de se digitar um comentário. Evidências sugerem (HERRING, 2011) que, quando essa opção está presente, as pessoas tendem a usar esses comentários para dialogar. Assim, independentemente do modo, a interação é mais importante (HERRING, 2011).

Crystal (2011) também destaca que um dos pontos cruciais para a pesquisa linguística no futuro é a presença de enunciados falados na CMC, devido às diferentes possibilidades de situações discursivas, como as adaptações introduzidas na conversação para compensar o atraso entre os coenunciadores, por exemplo. Nesse sentido, sem focar especificamente na tecnologia em si, Marcuschi (2010) destaca outros aspectos da comunicação no meio virtual, enfatizando que “o impacto da internet é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente.” (CRYSTAL apud MARCUSCHI, 2010, p. 22). O pesquisador gaúcho faz esse destaque para frisar que a CMC ainda não segue um padrão organizacional estável; a própria possibilidade de anonimato na internet “favorece o lado instintivo, desde a escolha do apelido até as decisões linguísticas, estilísticas e liberalidades quanto ao conteúdo.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Contudo, Marcuschi (2008, 2010) também afirma que, com o surgimento de novas tecnologias comunicacionais, surgem meios, ambientes e gêneros também novos (era assim com a invenção da escrita, do telefone, do rádio e da televisão). A internet, então, tem se configurado como um grande laboratório de experimentações, devido à sua possibilidade de agrupar características de diversas outras mídias. Marcuschi (2010) aponta seis ambientes primários nos quais os gêneros digitais surgem: ambiente web, ambiente e-mail, foros de discussão assíncronos, ambiente *chat* síncrono, ambiente *MUD*⁵⁵ e ambientes de áudio e vídeo.

Sem entrar em pormenores de cada uma das classificações, elas servem para demonstrar que os gêneros emergem em locais variados, que apresentam “uma grande heterogeneidade de formatos e permitem muitas maneiras de operação relativas à participação e aos processos interativos.” (MARCUSCHI, 2010, p. 33). De forma exemplificadora e não definitiva, o autor menciona doze gêneros digitais que considerava como os mais conhecidos na época em que a

⁵⁵ Sigla de *Multi-User Dungeon, Dimension*, ou por vezes *Domain*, termo referente a jogos de computador executados em servidores na internet nos quais os jogadores assumem o papel de uma personagem e recebem informações textuais que descrevem salas, objetos, outras personagens e criaturas controladas pelo computador.

obra foi escrita: e-mail, *chat* em aberto, *chat* reservado, *chat* agendado, *chat* privado, entrevista com convidado, e-mail educacional, aula-*chat*, videoconferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e *weblog* (blog).

Marcuschi (2010) segue nessa obra com uma caracterização de cada um desses gêneros levantados por ele, principalmente no que diz respeito aos participantes (bilateral ou multilateral) e ao tempo (síncrono ou assíncrono). Apesar disso, ele reconhece que tal material é apenas “uma sugestão altamente provisória” (MARCUSCHI, 2010, p. 45), visto ser impossível apresentar uma visão completa de todos os gêneros e de se considerar as transformações que os gêneros podem sofrer em decorrência do desenvolvimento tecnológico. Não obstante, em linhas gerais, Marcuschi (2010) faz algumas afirmações mais conclusivas consideradas muito relevantes para este estudo: um gênero digital não pode ser confundido com o programa no qual ele é difundido, isso porque, mesmo que o programa seja o sistema projetado que apresenta parâmetros delimitadores para o seu uso, ele pode ser tão variado como o número de usuários que tem acesso a ele; os gêneros digitais fazem intensa utilização da escrita, conjugando a todo momento as habilidades de escrita e leitura; o uso massivo da escrita, na maioria desses gêneros digitais, tem proporcionado alterações naquilo que se considera o cânone da escrita, principalmente por esses gêneros proporcionarem a aproximação entre a fala e a escrita. Dessa forma, Marcuschi (2010) também afirma que o letramento digital deve ser seriamente considerado.

Na sequência, as argumentações teóricas são alicerçadas mediante o conceito de hipergênero proposto por Maingueneau (2005, 2010a, 2010b), ao tratar da materialização do discurso por meio das TICs, sobretudo na internet.

3.3 A NOÇÃO DE HIPERGÊNERO

No que se refere à materialização dos gêneros do discurso na internet, Maingueneau (2010a, 2010b) apresenta um entendimento diferenciado daquilo que tem sido postulado por muitos teóricos de gêneros quando analisam o meio virtual. Isso acontece a partir da introdução do conceito de hipergênero nas teorias do linguista francês. De início, o termo hipergênero não tem relação direta, nem surge do termo hipertexto, forma conectada não linear como se apresentam as páginas de internet. Outrossim, integrando tal conceito na teoria dos gêneros do discurso, Maingueneau (2010a, p. 131) afirma que “os hipergêneros não sofrem restrições socio-históricas: eles apenas enquadram uma larga faixa de textos e podem ser usados durante longos períodos e em muitos países. As restrições que eles impõem são muito pobres.” Dessa

forma, um blog, por exemplo, deve ser considerado um hipergênero, justamente por existirem blogs dos tipos mais diversos os quais estabelecem diferentes gêneros do discurso (diário pessoal, diário de viagens, notícias, resenhas de filmes e livros, etc.). Percebemos que Maingueneau (2010a, 2010b) amplia a concepção de Bakhtin (1997) sobre os gêneros, cujo conceito o filósofo russo destaca ser baseado num mundo onde o impresso prevalecia, no qual entrava em jogo a hierarquia dos suportes e dos componentes da cena de enunciação.

Com o intuito de compreender essa conceituação na íntegra, é importante observarmos que Maingueneau começa suas postulações sobre hipergênero antes mesmo de considerar os meios de comunicação digitais, falando mais especificamente sobre o diálogo, o diálogo filosófico e as cartas. Inicia sua explanação com o comentário:

Um hipergênero, antes de tudo, “formata” um texto: não é um gênero de discurso, um dispositivo de comunicação sócio-historicamente definido, mas um modo de organização textual que encontramos em tempos e em lugares muito variados e no interior dos quais se pode desenvolver uma encenação do discurso muito variada⁵⁶. (MAINGUENEAU, 2005, p. 135, tradução nossa).

Nesse sentido, Maingueneau (2005) destaca que, por volta dos últimos 2500 anos, no ocidente, estabeleceram-se diálogos que se materializaram das mais diversas formas, o que demonstra a flexibilidade dessa forma de comunicação. Se no século XVI o diálogo era a forma dominante para o debate intelectual, no século XVII o hipergênero epistolar desempenhou papel predominante.

Dessa maneira, Maingueneau (2005) esclarece que, se um diálogo é utilizado, seja para dar uma explicação científica (como o funcionamento de um vulcão), seja para uma descrição visual (sobre a beleza de um monumento), sua simples escolha para tratar com um público específico diz algo acerca do estado de determinado discurso e sobre as características da sociedade onde tal fato ocorre, especialmente em relação aos saberes e os modos de transmissão de ideias. A escolha de tal hipergênero, em vez de qualquer outro, nunca é insignificante, mesmo nos textos aparentemente menos motivados. Assim, em qualquer contexto social, é mobilizada certa cenografia nos diálogos, a partir das práticas verbais validadas. Com efeito, ao classificarmos um texto como diálogo, carta ou diário, temos certa formatação, porém sem saber nada muito específico sobre seu funcionamento. Assim, no interior de um hipergênero, “podem-se desenvolver variadas encenações da palavra.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 123).

⁵⁶ Un hypergenre permet avant tout de “formater” un texte: c’est pas un genre de discours, un dispositif de communication socio-historiquement défini, mais un mode d’organisation textuelle qu’on retrouve à des époque et dans des lieux très divers et à l’intérieur desquels peuvent se développer des mise en scène de la parole très variées.

Voltando a tratar sobre a comunicação por meio da internet, Maingueneau (2010a, 2010b) afirma que nela também a cenografia tem papel central. Para compreendermos o destaque dado pelo autor francês à cenografia ao falar de hipergêneros, é importante realizar uma retrospectiva teórica acerca desses conceitos em seus diversos escritos. Por exemplo, ao discutir o discurso literário, Maingueneau (2012) enfatiza a diferença entre “situação de comunicação” e “situação de enunciação” (cena de enunciação), pois para ele na primeira considera-se o processo de comunicação do ponto de vista sociológico, do exterior, enquanto na segunda situação considera-se o processo do interior, “mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra no próprio movimento em que se desenrola.” (MAINGUENEAU, 2012, p. 250). O linguista francês explica que “um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é encenada.” Em outras palavras, Maingueneau (2008b, p. 75) salienta que

o discurso pressupõe essa cena de enunciação para poder ser enunciado, e, por seu turno, ele deve validá-la por sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente.

À noção de cena de enunciação Maingueneau (2008b, 2012, 2013) integra três cenas distintas: cena englobante, cena genérica e cenografia. Podemos dizer que a cena englobante corresponde ao tipo de discurso: publicitário, político, religioso, literário, filosófico, etc. (onde precisamos nos situar para interpretar determinado texto, com qual finalidade ele foi organizado) e a cena genérica refere-se especificamente ao gênero do discurso adotado, que implica contextos específicos e define o papel dos participantes (o panfleto eleitoral estabelece o candidato e o eleitor, o sermão estabelece o sacerdote e o fiel, etc.).

Possenti (2008, p. 204) explica que, em muitos casos, a cena de enunciação está reduzida às cenas englobante e genérica, pois são elas que “definem o espaço mais ou menos estável no interior do qual o enunciado ganha sentido, isto é, o espaço do tipo e do gênero do discurso.” Contudo, o autor afirma que frequentemente a cenografia intervém, visto que não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, mas instituída pelo próprio discurso. Nas palavras de Maingueneau (2008a, p. 70),

[a cenografia] é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente.

Sobre a cenografia se manifestar por meio do discurso e, simultaneamente, ser o “local” onde esse discurso é validado, Maingueneau (2008b, p. 77-78) acrescenta:

a cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar como convém, a política, a filosofia, a ciência... São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio ethos, pelos quais esses conteúdos surgem.

Por esse aspecto legitimador do discurso e por ser legitimada por ele, Maingueneau (2008a, 2008b, 2013) destaca que a cenografia passa por um “enlaçamento paradoxal”, pois ela é, “ao mesmo tempo, origem e produto do discurso; ela legitima um enunciado que, retroativamente, deve legitimá-la e fazer com que **essa cenografia da qual se origina a palavra seja precisamente a cenografia requerida por tal discurso.**” (POSSENTI, 2008, p. 206, grifo do autor).

Dessa forma, a cenografia coloca em segundo plano as cenas englobante e genérica, pois o contato do coenunciador com o texto acontece por meio dela em um primeiro momento. A cenografia pode ainda ser identificada com base em características variadas localizadas no próprio texto, mas ela mesma não se designa, não fala de si; ela se mostra (MAINGUENEAU, 2012). Charaudeau e Maingueneau (2012) fazem, também, uso da metáfora teatral (ao falar em “cenas”) relacionada à análise do discurso. De modo sucinto, os autores franceses afirmam que “pode-se falar de ‘cena’ para caracterizar qualquer gênero do discurso que implica um tipo de dramaturgia” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 95), na qual o locutor pode escolher para si e impor ao destinatário os mais variados papéis. Maingueneau (2008b) ainda declara que essa dramaturgia mediante a cenografia só é possível caso ela possa controlar plenamente seu desenvolvimento, mantendo uma distância do coenunciador, o qual não pode agir imediatamente sobre o discurso. Com base nisso, e a modo de exemplificação, podemos tomar duas situações dentro do discurso político (cena englobante): o debate e o discurso (cenas genéricas). O debate é um espaço que não permite a criação de uma cenografia de forma tão fácil; isso porque o enunciador está em constante interação com o mediador e com o(s) seu(s) adversário(s), os quais podem a todo o instante questionar determinado papel por aquele que toma a fala. Já no discurso político o enunciador pode adotar o papel que melhor lhe convir considerando a situação (o herói nacional; o cidadão como qualquer cidadão; o honesto, justo e íntegro; etc.), visto haver esse afastamento em relação aos eleitores.

Também devemos considerar, a partir de Maingueneau (2008a, 2008b), que há gêneros que não admitem cenografias (listas telefônicas, receitas médicas, etc.) e outros que exigem a

escolha de uma. Nesse segundo caso, o pesquisador francês destaca os gêneros filosóficos, literários e publicitários. As publicidades, por exemplo, “mobilizam cenografias variadas na medida em que, para persuadir seu destinatário, devem captar seu imaginário, atribuir-lhe uma identidade por intermédio de uma cena de fala que seja valorizadora para o enunciador assim como para o coenunciador.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 119).

Relacionando os conceitos de cenografia e hipergênero, ao considerar a comunicação por meio da internet, Maingueneau (2010a, 2010b) afirma que a grande questão é que a rede de computadores altera tanto as condições de comunicação quanto aquilo que se concebe por gênero e também a própria noção de textualidade. Isso porque, no mundo virtual, há duas situações que devem ser salientadas:

- a) “na internet as coerções genéricas estão se tornando mais fracas”, como resultado do fato que no ambiente virtual “todas as unidades comunicacionais são da mesma ordem (elas são “websites”).” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 132-133). Quando esse teórico faz a afirmação de que todas as unidades são *websites*, o que ele quer dizer é que, na verdade, elas estão baseadas na natureza do hipertexto, “submetidas a uma larga escala de restrições técnicas” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 133) que “implica uma nova maneira de ler e a possibilidade de passar instantaneamente de uma “página” para outra em um espaço aberto” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 137);
- b) a cenografia tem o papel principal, pois a questão é “encenar a comunicação de acordo com as estratégias de seus produtores.” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 133)

Nesse sentido, Maingueneau (2010a, 2010b) enfatiza que essas alterações no jogo comunicacional implicam uma nova forma de textualidade, pois na internet não temos apenas “textos”, ou como o autor menciona (MAINGUENEAU 2010a, p. 136), “esses *sites* não são mais ‘fala’, eles são páginas numa tela de computador, imagens”, os quais integram fotos e textos. Por esses motivos na textualidade de navegação na internet⁵⁷, o que prevalece é o par hipergênero/cenografia.

Considerando todas essas questões concernentes ao mundo virtual e ainda visando ao trabalho prático em sala de aula, em relação ao foco nos gêneros do discurso proposto por vários

⁵⁷ Ao referir-se à textualidade de navegação na internet, Maingueneau (2010b) menciona os estudos de Landow (2006) e Altun (2010) sobre esse tipo de textualidade. Resumindo, esses dois autores reiteram que leitores de hipertexto requerem um letramento específico, já que estão em contato com um tipo de texto que possui características distintas do texto impresso. Alguns desses aspectos já foram abordados na seção anterior, no tópico 1.1, ao falarmos sobre as características do hipertexto e também no ponto 1.3, ao apontarmos alguns desafios para os leitores que utilizam as novas tecnologias digitais.

autores e enfatizado pelos PCNs, apresentamos no espaço seguinte o conceito de multiletramento e sua relevância para o contexto escolar.

3.4 UMA NOVA CONCEPÇÃO: DE LETRAMENTO PARA MULTILETRAMENTOS

Ao abordarmos termos como gêneros discursivos, gêneros digitais e hipergêneros e considerá-los na perspectiva do ensino, é necessário resgatarmos o conceito de letramento tratado na seção anterior. Sumariamente, o letramento está relacionado à utilização social das tecnologias de escrita e leitura. No entanto, quando essas práticas sociais de leitura e escrita ocorrem em diversos contextos culturais e também estão relacionadas com a utilização de equipamentos digitais, não podemos falar de somente um tipo de letramento, mas sim de letramentos múltiplos, ou multiletramentos.

Da mesma forma que temos a tendência natural de pensarmos em multimídia e em um vasto aparato eletrônico e digital ao utilizarmos o prefixo *multi-* no termo multimodalidade, quando falamos em multiletramento temos a mesma tendência. Por essa razão, de início, é importante esclarecer alguns outros conceitos que podem ser equivocadamente confundidos com multiletramentos, principalmente por terem sido cunhados originalmente na língua inglesa. Destacamos o “letramento digital” e o “ciberletramento”.

Gilster (1997), que aborda o conceito de letramento digital, escreveu seu livro em uma época na qual a internet começava a ser formatada nas características de hoje, saindo do uso restrito, por parte de pesquisadores e de agências do governo estadunidense, para um acesso realmente global por qualquer pessoa que tivesse um computador e um *modem*. Dessa forma, o autor afirma que “letramento digital é a habilidade de compreender e usar informações de uma vasta gama de fontes em múltiplos formatos, quando apresentadas via computadores”⁵⁸. (GILSTER, 1997, p. 1, tradução nossa). Gilster (1997) vai além, estabelecendo uma conexão entre letramento digital e letramento, remetendo novamente aos conceitos já apresentados na primeira seção deste trabalho. O autor reconhece que o letramento não se restringe ao simples fato de alguém ser capaz de ler, mas de construir significados mediante a leitura e de compreender. Assim, Gilster (1997, p. 2, tradução nossa) complementa que letramento digital “é cognição daquilo que você vê na tela do computador quando usa a mídia em rede”⁵⁹. Nesse contexto, o autor defende que devemos não somente adquirir habilidades para encontrar coisas,

⁵⁸ Digital literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.

⁵⁹ It is cognition of what you see on the computer screen when you use the networked medium.

mas também adquirir habilidades para usar essas coisas em nossas vidas; não que devamos nos tornar programadores ou tecnólogos da informação, mas estar aptos para ler e compreender informações que diferem da forma como fazemos quando sentamos para ler um livro ou jornal (isso devido à diferente forma de textualidade encontrada na internet, natural do hipertexto).

Outro problema quanto ao uso do termo letramento digital, como destacam Saito e Souza (2011), é a abrangência de sua utilização, considerando que é a tradução de um vocábulo inglês. Ou seja, o conceito de letramento digital na língua portuguesa compreende uma variedade de letramentos tratados de forma específica por pesquisadores e estudiosos na língua inglesa. Por exemplo, o próprio termo *digital literacy*, além de *eletronic literacy*, *computer literacy*, *media literacy*, *web literacy*, *cyberliteracy*, *hypermedia literacy*, *information literacy*, *electracy*, *multimodal literacy*, *visual literacy*, *numeracy*, etc.

Especificamente sobre o termo ciberletramento (*cyberliteracy*), Gurak (2001) substitui o termo letramento digital e aprofunda em seu trabalho alguns dos pontos salientados por Gilster (1997), como a construção de significados e a compreensão da leitura em textos informáticos. O termo *cyberliteracy* não contempla somente a questão do uso de ferramentas tecnológicas, mas também a questão cultural; a autora destaca que “todas as formas de discurso originárias de todas as culturas são também formas de letramento”⁶⁰. (GURAK, 2001, p. 13, tradução nossa). De fato, o ponto-chave sugerido por Gurak (2001) é um letramento tecnológico crítico que considere não somente a questão do desempenho no uso da internet, mas também que dependa fortemente na habilidade de compreender, criticar e fazer julgamentos sobre a interação e os efeitos de uma tecnologia com a cultura.

Além disso, Gurak (2001) expõe que o ciberletramento é eletrônico, compreendendo questões da palavra escrita e da palavra falada requerendo um modo especial de pensamento crítico. Esse discurso eletrônico faz com que as pessoas reajam rapidamente, em geral no estilo oral, não respeitando necessariamente a distinção entre o discurso escrito e o discurso falado. Gurak (2001) também contempla em sua conceituação a questão ética, afirmando que nem todas as formas de discurso são moral ou eticamente aceitáveis. Assim, ser ciberletrado significa, também, estar alerta às maneiras como a internet está mudando a conexão com nossas vidas físicas.

Contudo, nem o termo ciberletramento, nem o termo letramento digital contemplam a totalidade da realidade comunicacional atual, visto que, por mais que a utilização de equipamentos informáticos seja essencial hoje, estar apto para transitar e considerar

⁶⁰ All forms of discourse from all cultures are also forms of literacy.

criticamente as diversas esferas sociais nas quais vivemos não diz respeito somente a saber operar um computador. É justamente nessa perspectiva que o conceito de multiletramento pode ser tão útil, devido à sua abrangência.

A noção de multiletramento foi criada originalmente por um grupo de pesquisadores em 1996, que se reuniu para discutir novas maneiras de ensinar na sociedade contemporânea, em constante transformação. O grupo se autodenominou Grupo Nova Londres (*New London Group*), pois reuniu-se na Cidade de Nova Londres, localizada no estado de Connecticut, nos Estados Unidos. Algumas das preocupações principais do grupo foi o impacto da multiplicidade de canais de comunicação e a crescente e evidente heterogeneidade linguística e cultural relacionada à sala de aula.

A escolha do termo multiletramento ocorreu para que houvesse um foco na crescente diversidade local e conectividade global, pois o fato de lidar com essas transformações linguísticas culturais tornou-se algo central no cotidiano das pessoas em suas vidas profissionais, cívicas e privadas. Nas palavras dos pesquisadores do *New London Group* (2000, p. 5, tradução nossa), o termo multiletramentos pode ser definido da seguinte forma:

uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade linguística e cultural.⁶¹

A pedagogia dos multiletramentos foca-se em modos de representação que vão muito além da língua apenas. Esse aumento no contato entre pessoas de culturas diferentes significa uma não padronização da linguagem, ao contrário do que era proposto no início da escolarização, quando o intuito era eliminar as diferenças e estabelecer o poder do povo dominante por meio da linguagem. Por essa razão, o multiletramento precisa ser capaz de habilitar os alunos a negociar significados através de linguagens permeadas por variações de todos os tipos, sejam elas causadas por diferenças sociais, culturais, tecnológicas, etc. O objetivo disso é propor um novo senso de vida cívica em que as diferenças são utilizadas como um recurso produtivo (NEW LONDON GROUP, 2000).

Os multiletramentos também são importantes em razão da multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais a população em geral se informa e se comunica, em virtude da multiplicidade de linguagens presente no texto contemporâneo (multimodalidade), o

⁶¹ A word we chose because it describes two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order. The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity.

qual requer capacidades e práticas de compreensão específicas para fazer significar. As mídias digitais facilitam a modificação e a recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, pois os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo, codificado em qualquer linguagem, a um código numérico/binário comum, que pode ser manipulado de forma automatizada.

O uso dessas mídias digitais na atualidade, através de computadores, *tablets* e *smartphones*, por exemplo, requer usuários que saibam lidar com uma gama diversa de habilidades semióticas e de leitura e escrita, as quais requerem também o uso da intuição para poder dar conta de sistemas autoexplicativos. Nesse sentido, aqueles usuários que apresentam maiores facilidades poderiam inclusive ser comparados praticamente como técnicos de informática por outros usuários mais inexperientes (aqueles que apresentam as características do infonauta errante de Santaella (2004)).

Caso esse infonauta errante não tenha o conhecimento necessário para operar os sistemas informáticos atuais, o contexto social no qual está inserido praticamente exigirá que ele seja capaz de adquiri-los, pois, com os avanços tecnológicos, tornaram-se habilidades que se espera serem inerentes a todos os sujeitos, independentemente de suas idades, que visam ter sucesso em suas interações e práticas sociais, não importando onde ocorram. Dessa forma, a preocupação dos educadores deveria ser formar sujeitos capazes de “aprender a aprender”, pois, em certos estágios da vida adulta, surgem situações nas quais uma nova habilidade ou conhecimento são necessários; em muitos casos, são aptidões muito específicas para executar determinadas funções, que cursos técnicos ou mesmo cursos de graduação não contemplam.

De acordo com Lemke (2010), as pessoas precisam se tornar capazes de lidar com as tecnologias digitais, bem como com as novas possibilidades na vida cotidiana daqueles que as dominarem.

Sem todas estas habilidades, os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje não escrevem, leem ou usam a biblioteca. Estas são as habilidades necessárias para nossos letramentos futuros, aquelas de que todos nós precisaremos. Porém, as novas tecnologias da informação também abrem novas possibilidades para ampliar nossos letramentos em novas formas e muitos de nós escolheremos desenvolver tipos adicionais de letramentos de que talvez nem todos precisem, mas que trarão grandes benefícios para aqueles que os adquirirem. (LEMKE, 2010, p. 464).

Assim, conforme Lemke (2010) e Kress (1997, p. 115, tradução nossa), todos esses diversos letramentos têm o objetivo de “satisfazer às variadas demandas da vida social”⁶²; por

⁶² To meet the varying demands of social life.

essa razão, eles se proliferam de diversas formas: visual, midiático, cultural, computacional, matemático, emocional, etc. A linguagem é dinâmica e constantemente reconstruída pelos usuários em resposta aos ambientes sociais onde vivem.

Kress (1997) vai além enfatizando que grande parte do caminho a ser percorrido pelos alunos até se tornarem multiletrados passa pelo currículo escolar, pelo sistema de ensino e por seus professores. Segundo essas considerações, o autor chama a atenção para o fato de que a escrita constitui um importante meio de comunicação ao mesmo tempo que outras formas de comunicação se tornam proeminentes. Portanto, currículos que visam proporcionar novos letramentos aos alunos devem ser revistos. Essas novas formas de comunicação, muitas das quais se manifestam por textos multimodais, têm transformado a língua.

Por esse motivo, Dias (2012) acrescenta que situações de estudo da língua incluindo o estudo dos gêneros do discurso podem contribuir para o multiletramento dos alunos, uma vez que, mesmo dominando a língua em determinados âmbitos de comunicação,

o aluno pode sentir dificuldades para interagir com seu interlocutor, sentir dificuldades para entendê-lo e em se fazer entender. Isso ocorre porque em cada uma dessas esferas circulam gêneros específicos que requerem o conhecimento, não só de sua função social, como também de sua estrutura formal. (DIAS, 2012, p. 96).

Lemke (2010, p. 457) também faz uma interessante observação sobre a relação entre os gêneros discursivos e o letramento:

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.

Se desejarmos formar alunos multiletrados, é necessário proporcionar a eles o contato com uma vasta diversidade de gêneros – no meio impresso ou digital. É essa preocupação que expressa Dias (2012) ao mencionar que, no contexto escolar, o letramento que proporciona aos alunos a promoção do sentido através de gêneros digitais é muitas vezes relegado em segundo plano. Todavia, é de responsabilidade do professor ampliar seu círculo de atuação, não focando somente em práticas de letramento canonizadas, mas também incluindo processos interativos que aumentam as produções de sentido por parte dos alunos. Além disso, Dias (2012) menciona Rojo (2009, p. 107), a qual destaca que o multiletramento não deve “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais e deve colocar os alunos em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. Com efeito, Rojo (2009, p. 107, grifo da autora)

destaca que “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática.**”

A questão da multiplicidade cultural dentro dos multiletramentos é fortemente desenvolvida por Rojo (2009, 2012, 2013), pois, para essa autora, diferentes culturas locais vivem as práticas de letramento de maneira diferente. Dessa forma, não há possibilidade de considerar pares antagônicos como culto/inculto, cultura erudita/popular, central/marginal, canônico/de massa. Por essa razão, Rojo (2013) destaca a importância do pluralismo cívico desenvolvido na escola, visando à formação de cidadãos multiculturais, aptos a viver suas identidades multifacetadas e a conviver na diversidade. Nessa perspectiva, Rojo (2013) se expressa por intermédio das palavras de Kalantzis e Cope (2000, p. 135, tradução de Rojo, 2013, p. 15):

a escola deve buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívico e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram; a ampliação dos repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos em que a diferença tem de ser negociada. A capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementaridade.⁶³

De acordo com os enfoques teóricos observados sobre os multiletramentos, compreendemos que seu objetivo primordial é formar cidadãos multicapacitados e autônomos, flexíveis para constantes mudanças. Vislumbrando essa finalidade, é possível simplificar as características essenciais dos multiletramentos nas palavras que Rojo (2012, p. 23) sintetiza do New London Group (2000), de Kalantzis e Cope (2000) e de Lemke (2010):

- são interativos; mais que isso, colaborativos;
- eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias, culturas).

Na próxima seção, apresentamos, com a metodologia desta dissertação, uma pesquisa-ação, que tem por finalidade verificar as possibilidades de aplicação prática dos multiletramentos através das teorias dos gêneros do discurso, principalmente considerando o conceito de hipergênero conforme os pressupostos teóricos de Maingueneau (2010a, 2010b).

⁶³ They must develop in students an ability to express and represent multilayered identity appropriate to the different life worlds, civic spaces, and work contexts that all citizens encounter; the extension of cultural repertoires appropriate to the range of contexts where difference has to be negotiated. They must develop in students a capacity to engage in collaborative politics which matches differences in relationships of complementarity.

4 PESQUISANDO E AGINDO: TRABALHANDO COM HIPERGÊNEROS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Neste espaço, apresentamos os *corpora*, o método de pesquisa, os procedimentos metodológicos e a própria análise. Tal percurso metodológico foi planejado de forma a contemplar a questão norteadora estabelecida no início desta dissertação, que nos conduziu a propor atividades em sala de aula, utilizando textos multimodais encontrados em hipergêneros digitais, os quais visam à promoção do multiletramento dos alunos.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Leitura e Formação do Leitor” e aborda conceitos como leitura, letramento e gêneros discursivos e a influência e desafios que a realidade das novas tecnologias de informação e comunicação têm gerado no ambiente escolar. Dessa forma, já nas etapas iniciais, a preocupação foi pensar como alunos de ensino médio reagem ao lidar com atividades que, de alguma maneira, relacionam-se com o mundo virtual criado pelos equipamentos/suportes digitais.

Segundo as definições de Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza aplicada, visando à produção de conhecimentos práticos relacionados aos possíveis problemas associados à abordagem de textos multimodais na sala de aula. Em relação ao objetivo do estudo, trata-se de uma pesquisa exploratório-explicativa, pois busca destacar o atual estado da arte dos principais fundamentos que embasam este estudo, além de interpretar os fenômenos estudados, com a preocupação de identificar seus fatores determinantes. Quanto aos procedimentos técnicos adotados, foi realizada uma pesquisa-ação, a qual previu em sua fase

preliminar a realização de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de levantar um referencial teórico relacionado aos conceitos e situações práticas a serem analisadas.

Na sequência, descrevemos os métodos e procedimentos empregados no desenvolvimento desta investigação.

4.1 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

As referências metodológicas consultadas destacam que a pesquisa-ação pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidas pessoas, tarefas e procedimentos. Dentro dessas áreas inclui-se o ensino, pois Engel (2000, p. 182) afirma que a pesquisa-ação se desenvolveu devido “às necessidades de implementação da teoria educacional na prática de sala de aula”, com o objetivo de integrar de melhor maneira a teoria e a prática no auxílio dos professores. Desse modo, como acrescenta Elliott (1996), as teorias não são validadas independentemente para uma futura aplicação prática, mas validadas pela prática. Isso porque “o principal objetivo da pesquisa-ação é aprimorar a prática, em vez de simplesmente produzir conhecimento”⁶⁴. (ELLIOTT, 1996, p. 49, tradução nossa).

Percebemos que a explanação dada por Engel (2000) está em estreita relação com a definição de pesquisa-ação proposta por Thiollent (1988, p. 14):

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, a escolha da pesquisa-ação como método de pesquisa se justifica tanto pela realidade estudada, a sala de aula, como também pelos resultados que ela visa proporcionar, procurando mudar a realidade da problemática levantada no início do estudo. Outra justificativa para a escolha da metodologia da pesquisa-ação, e não a da pesquisa bibliográfica, por exemplo, se dá pelo fato de que a ideia principal deste trabalho não é simplesmente fazer um levantamento sobre situações nas quais são abordados gêneros discursivos multimodais em sala de aula, mas sim de também apresentar novas atividades que proporcionem esta prática e avaliar sua aplicação a partir de considerações de alunos e outros professores.

⁶⁴ The fundamental aim of action research is to improve practice rather than to produce knowledge.

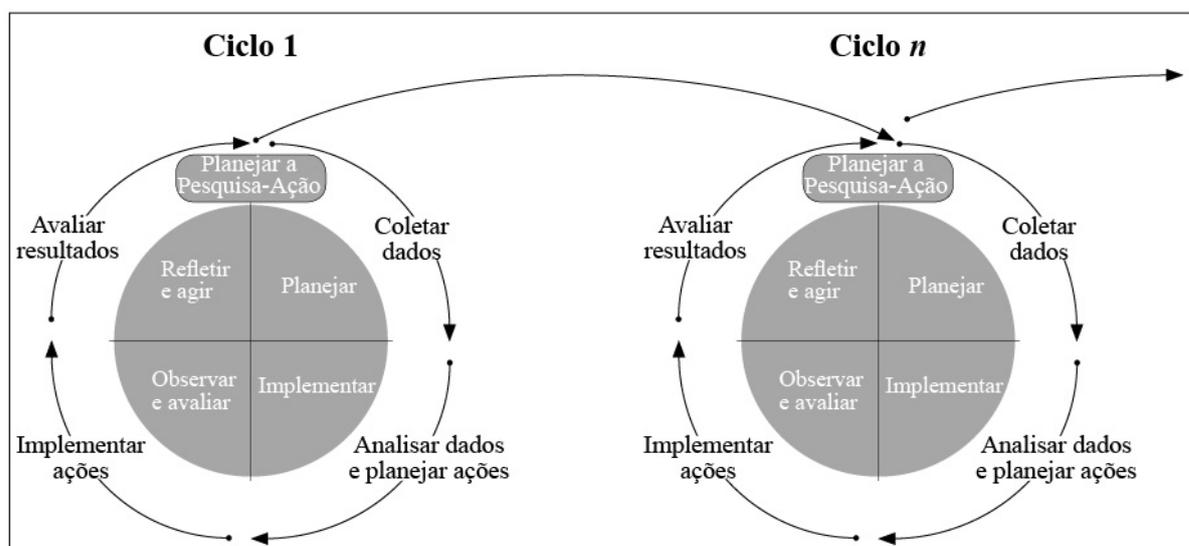
A escolha da pesquisa-ação também passa pela maneira como o problema é abordado através dela, visto que Engel (2000) comenta que ela proporciona um processo de aprendizagem para todos os envolvidos na pesquisa. Além disso, a pesquisa-ação permite uma constante autoavaliação através de monitoramento, o que pode ser “traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática [...]” (ENGEL, 2000, p. 185). Em outras palavras, a pesquisa-ação nos permite fazer constantes ajustes considerando as variáveis que se apresentam, sem que isso tire o foco do problema ou da questão norteadora levantada na fase preliminar.

A seguir, detalhamos as diferentes etapas da pesquisa.

4.1.1 Percurso metodológico: as fases da pesquisa e a composição dos *corpora*

Visto as fases da pesquisa-ação nas diferentes concepções de Engel (2000), Elliott (1996) e Thiollent (1988), trabalhamos com uma adaptação das várias propostas, pois acreditamos ser necessário um planejamento específico e adequado ao contexto do estudo. Contudo, esses autores destacam o caráter cíclico da pesquisa-ação, fator esse que permite justamente a constante autoavaliação e novas implementações. Os ciclos de uma pesquisa-ação podem ser mais bem compreendidos com a observação da Figura 1; o ideal seria realizar tal número de ciclos (n) considerando tanto o tempo hábil para a conclusão da pesquisa quanto a situação/o resultado final.

Figura 1 – Ciclos da pesquisa-ação



Fonte: Elaborada pelo acadêmico, com base em Engel (2000) e Thiollent (1988)

No contexto específico deste estudo, avaliando principalmente as variantes tempo, *corpora*, sujeitos e possíveis implementações, adaptamos o ciclo da pesquisa-ação para três etapas distintas: Etapa 1 - Coleta de dados; Etapa 2 - Análise, planejamento e implementação; Etapa 3 - Análise de resultados. Essas três etapas são detalhadas na sequência:

A Etapa 1 é composta por:

- a) *Pesquisa preliminar*: pesquisa bibliográfica, fundamentação teórica, delimitação do tema, entrevistas e observações de aula (4.2.1), análise de material didático (4.2.2) e aplicação de questionário (Apêndices B e C; resultados em 4.2.5);
- b) *Definição do problema*: descrição e explicação dos fatos na forma da questão norteadora apresentada na introdução deste trabalho;
- c) *Traçar objetivos*: apresentados como o objetivo geral e os objetivos específicos na introdução do trabalho.

A Etapa 2 é constituída de:

- a) *Elaboração do plano de ação*: elaboração das atividades e respectivos guias do professor a serem aplicadas no contexto de sala de aula visando alcançar os objetivos traçados (4.3.1 e 4.3.3);
- b) *Implementação e coleta de dados*: aplicação prática das atividades em sala de aula, registradas em relatório (4.3.2 e 4.3.4).

A Etapa 3 compreende:

- a) *Avaliação*: a partir dos relatórios da aplicação das atividades e questionário posterior (4.4.1);
- b) *Disseminação*: Acontece, principalmente, por meio da versão final deste trabalho, além de outros documentos produzidos paralelamente, como os resultados do questionário posterior e o relatório final da prática (4.4.2), entregue à coordenação pedagógica e direção do CTBM (Apêndice F).

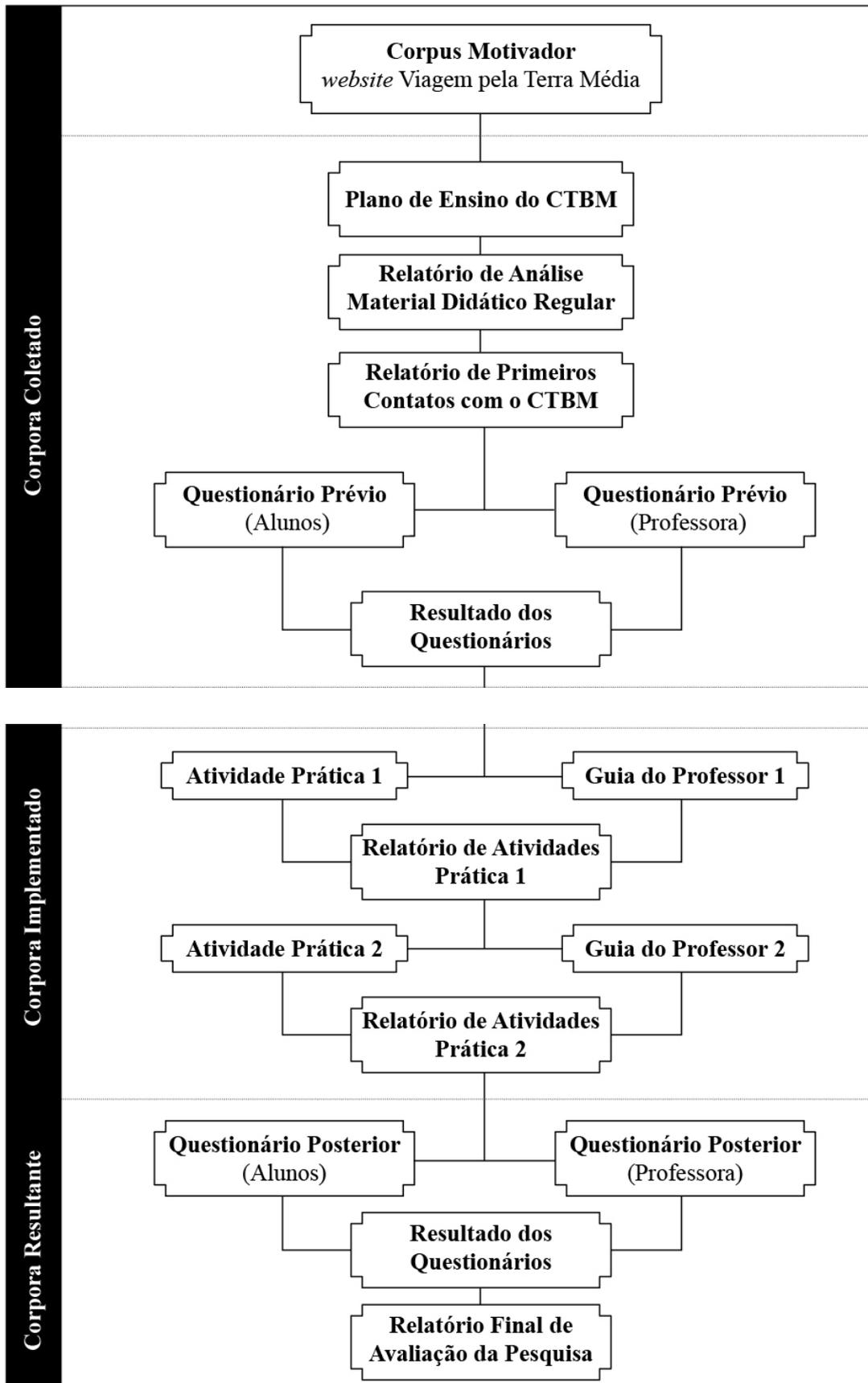
O Quadro 1, no estilo passo a passo, apresenta o cronograma e demonstra como essas fases se concretizaram na prática.

Quadro 1 – Fases da pesquisa

Percurso metodológico: fases da pesquisa		Período
Etapa 1	1 - Escolha do corpus motivador;	out/2013
	2 - Pesquisa bibliográfica e fundamentação teórica;	out/13-out/14
	3 - Escolha da escola para a realização da parte prática da pesquisa;	jul/2014
	4 - Estudo do plano de ensino da escola para as turmas de primeiro ano de ensino médio (Anexo A).	ago/2014
	5 - Apresentação da proposta da pesquisa para a coordenadora pedagógica e diretor (Apêndice A);	ago/2014
	6 - Apresentação da proposta da pesquisa para a professora titular;	ago/2014
	7 - Conhecer a turma e observação em sala de aula (4.2.3);	ago-set/2014
	8 - Análise do material didático de língua portuguesa utilizado pela escola (CEREJA; MAGALHÃES, 2010) para as turmas de primeiro ano, no que se refere ao trabalho com gêneros de discurso por meio de tecnologias/equipamentos digitais;	set/2014
	9 - Relatório da análise do material didático (4.2.4);	set/2014
	10 - Elaboração de questionário (questionário prévio) para verificar o conhecimento dos alunos quanto ao universo ficcional do corpus motivador e também seu interesse pela proposta da pesquisa (Apêndice B);	set/2014
	11 - Elaboração de questionário (questionário prévio) para verificar o conhecimento da professora titular quanto alguns conceitos abordados e averiguar sua opinião quanto à relevância da pesquisa (Apêndice C);	set/2014
	12 - Respostas dos questionários por parte dos alunos e da professora;	set/2014
	13 - Análise das respostas dos questionários (4.2.5);	set/2014
Etapa 2	14 - Elaboração das atividades e guia do professor (plano de aula) para 2 períodos letivos (Aula 1) (4.3.1);	set-out/2014
	15 - Avaliação da aplicação da Aula 1 através de relatório (4.3.2);	out/2014
	16 - Elaboração das atividades e guia do professor (plano de aula) para 2 períodos letivos (Aula 2) (4.3.3);	out/2014
	17 - Avaliação da aplicação da Aula 2 através de relatório (4.3.4);	out/2014
Etapa 3	18 - Elaboração de questionário (pesquisa posterior) para verificar as opiniões e impressões dos alunos e da professora titular quanto à aplicação das aulas por parte do pesquisador (Apêndices D e E);	nov/2014
	19 - Respostas dos questionários por parte dos alunos e da professora;	nov/2014
	20 - Análise das respostas dos questionários (4.4.1);	dez/2014
	21 - Elaboração de relatório final de avaliação (Apêndice F);	jan/2015
	22 - Avaliação final dos resultados/Conclusão da pesquisa (4.4.2).	fev/2015

Fonte: Elaborado pelo acadêmico

De acordo com o Quadro 1, uma série de documentos foi considerada e mesmo gerada pela própria pesquisa (Anexo e Apêndices), compondo em conjunto os *corpora* da pesquisa-ação. Isso ocorre porque, na pesquisa-ação, há necessidade de coletar dados de diversas formas, para que seja possível a realização da análise. O Quadro 2 demonstra como esses *corpora* são estabelecidos.

Quadro 2 – Estabelecimento dos *corpora*

Fonte: Elaborado pelo acadêmico

No próximo item, comentamos a respeito do local de realização da pesquisa.

4.1.2 O local de realização da pesquisa - CTBM

A fim de corroborar ou refutar nossa questão norteadora, julgamos necessário o desenvolvimento de uma parte prática para o estudo, o que é mais uma justificativa para a utilização da pesquisa-ação como método de trabalho. Assim, inicialmente, consideramos que os alunos ideais para fazer parte da pesquisa seriam aqueles que cursam o ensino médio, ou seja, na faixa etária entre quatorze e dezessete anos de idade, pois é nessa idade que os educandos exercitam de maneira mais clara a questão dos gêneros discursivos (conteúdo este que permite a interface com o foco deste trabalho, a multimodalidade discursiva e os hipergêneros), no sentido de o professor de língua materna implementar o que é proposto nos PCNs para o ensino médio.

A partir dessa constatação, encontramos uma escola de ensino médio que autorizasse a realização da pesquisa e que estivesse disposta a colaborar com este estudo. Por uma questão logística e por ter a reputação de ser uma das escolas com melhor qualidade de ensino na cidade de Passo Fundo, elegemos o Colégio Tiradentes da Brigada Militar, regido pela Brigada Militar do Rio Grande do Sul cujo quadro de professores é ligado à Secretaria de Educação/RS, cedido através de convênio, podendo alguns deles ser instrutores da Brigada Militar.

O CTBM foi criado em 2006, servindo exclusivamente como escola de formação da Brigada Militar com estágios e cursos policiais funcionando em suas dependências. Para iniciar o funcionamento no âmbito de EM, o Colégio Tiradentes Passo Fundo necessitava ainda acatar as normas do Conselho Estadual de Educação, o que ocorreu ao final do ano de 2008, com o lançamento do primeiro processo seletivo de ingresso visando selecionar 90 jovens para a formação das turmas de primeiro ano – um terço do total das vagas era destinado a filhos de militares.

Assim, em 2009, o colégio teve seu primeiro ano letivo oficial, com início no dia 16 de fevereiro para um período de adaptação dos alunos, pois, diferentemente das outras escolas estaduais, as escolas vinculadas à Brigada Militar têm características peculiares, nas quais são impostas normas comuns aos policiais dessa organização. Em sua filosofia, por exemplo, o

CTBM “oferece referências do cotidiano da vida militar”⁶⁵ exaltando os princípios de disciplina, hierarquia, ética, moral, responsabilidade e cidadania. De forma prática, o fiel respeito à hierarquia acontece por meio das saudações formais militares (continência, por exemplo) a todas as autoridades, civis ou oficiais, dentro da escola. Além disso, há imposição da utilização de uniformes nos padrões da instituição policial.

Dito isso, é importante contextualizar a utilização da metodologia da pesquisa-ação. Esse método visa apontar um diagnóstico e/ou possível solução para uma situação considerada “problemática” no contexto escolar. Engel (2000, p. 186) reconhece que esse “problema” pode ser uma situação a “ser melhorada na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino.” Por essa razão, a problemática estabelecida neste trabalho não diz respeito a uma realidade visivelmente caótica, como pode facilmente acontecer em outras escolas públicas Brasil afora. O CTBM é considerado por apresentar uma “elite” de alunos na cidade de Passo Fundo; não uma elite baseada em seu nível socioeconômico, mas pela qualidade de ensino que recebem. Essa situação poderia fazer-nos facilmente pensar que é uma escola sem problemas, ou que se há problemas, eles são mínimos. Contudo, a partir da notoriedade do estabelecimento, vale observar as afirmações de Engel (2000) sobre possíveis melhorias e inovações e verificar na prática como é o ensino de língua portuguesa e como a escola lida com as TICs.

A seguir, os sujeitos participantes da pesquisa.

4.1.3 Os sujeitos da pesquisa⁶⁶

Para chegar aos alunos que fizeram parte dos sujeitos da pesquisa, entramos em contato com uma das coordenadoras pedagógicas do Colégio Tiradentes que, tão logo sabendo do interesse do pesquisador, contactou as professoras de português da escola, as quais concluíram que a série ideal para o desenvolvimento do trabalho seria o primeiro ano do ensino médio, porque este nível estuda mais especificamente com os gêneros discursivos. Em segundo momento, contactamos a professora (professora titular), responsável pelas três turmas de primeiro ano do Colégio Tiradentes, a qual escolheu especificamente a turma 102 para participar da pesquisa, pois a considerava a mais receptiva e aberta para o estudo proposto.

⁶⁵ COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR - PASSO FUNDO. *Manual do Aluno Tiradentes*. Disponível em: <<http://www.colegiotiradentes.g12.br/institucional/legislacao/manual-do-aluno-tiradentes/>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

⁶⁶ Optou-se por omitir os nomes dos sujeitos, para preservar suas identidades.

Dessa forma, os sujeitos/atores diretos da pesquisa foram o professor pesquisador, a professora titular e os vinte e nove alunos da turma de primeiro ano do ensino médio, turma 102, os quais têm entre 14 e 16 anos de idade – 11 meninos e 18 meninas.

Na próxima seção, iniciamos a análise dos *corpora* que compõem o estudo.

4.2 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS

Para dar conta das avaliações e análise dos diversos *corpora* que seguem, mobilizamos o referencial teórico apresentado nas seções 2 e 3 desta dissertação. Considerando que as diferentes etapas da pesquisa possuem objetivos distintos, representamos em separado, com base nos objetivos de cada fase, o dispositivo metodológico para a investigação. Em primeiro momento, a partir dos objetivos específicos, caracterizamos o *corpus* motivador (o *website Viagem pela Terra Média*) de acordo com o desenvolvimento das teorias sobre os gêneros do discurso que surgem com a utilização das TICs, segundo Maingueneau (2005, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012) e Marcuschi (2002, 2008, 2010).

Feito isso, partimos para a análise da situação encontrada entre os sujeitos (professora titular, alunos) no contexto da pesquisa (CTBM), visando perceber a realidade do problema. Com esse fim, avaliamos como os alunos do EM utilizam os gêneros discursivos e digitais, por meio (ou não) das TICs, para exercitar a leitura multimodal com o objetivo de exercitar práticas de letramento. Podemos evidenciar cada uma dessas categorias teóricas e seus referenciais no Quadro 3.

Quadro 3 – Referencial teórico – Etapa 1

Conceito	Referencial teórico
Leitura e Jovens Leitores	Kleiman, (1995), Soares (2001, 2002, 2004); Veen; Vrakking (2009), Prensky (2007, 2010), Tapscott (2009).
Leitura com a utilização das TICs	Lévy (1996), Santaella (2004, 2007, 2013).
Gêneros Discursivos e Digitais	Bakhtin (1997, 2010), Marcuschi (2002, 2008, 2010), Maingueneau (2013).
Multimodalidade Discursiva	Dionisio (2011, 2014), Kress (2003), Kress; Van Leeuwen (2001), Van Leeuwen (2005).

Fonte: Elaborado pelo acadêmico

O cruzamento desse referencial teórico com os *corpora*, nessa fase da pesquisa, pode ser mais bem compreendido ao observarmos o Quadro 4.

Quadro 4 – Dispositivo metodológico de análise – Etapa 1

ETAPA 1		
Gêneros no meio impresso Gêneros Discursivos ou Textuais	Gêneros com o uso das TICs <i>Website Viagem pela Terra Média (Corpus Motivador)</i>	Verificação Gêneros Digitais ou Hipergêneros?
Categorias Teóricas Leitura e Jovens Leitores Utilização das TICs Gêneros Discursivos e Gêneros Digitais Multimodalidade Discursiva	Critério Avaliativo (Corpora Coletado) Plano de Ensino do CTBM Relatório de Análise do Material Didático Regular Relatório de Primeiros Contatos com o CTBM Questionário Prévio (Alunos) Questionário Prévio (Professora)	Verificação Situação inicial

Fonte: Elaborado pelo acadêmico

A seguir, passamos à análise referente à primeira etapa da pesquisa, iniciando pelo *Corpus Motivador*.

4.2.1 O *Corpus Motivador*: Gênero Digital ou Hipergênero?

Visando alcançar um dos objetivos específicos deste estudo (caracterizá-lo como gênero digital ou hipergênero digital), partimos para análise deste denominado *Corpus Motivador* da pesquisa, o *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média*⁶⁷. Esse conjunto de páginas disponibilizado *on-line* em novembro de 2013, como parte da campanha de divulgação da franquia de filmes O Hobbit, dirigido, produzido e adaptado por Peter Jackson do livro homônimo de J. R. R. Tolkien e distribuído pela Warner Bros. Pictures. Essa franquia foi concebida na forma de três filmes, com datas de lançamento programadas para dezembro de 2012 (Uma jornada inesperada), dezembro de 2013 (A desolação de Smaug) e dezembro de 2014 (A batalha dos cinco exércitos). Como visa promover uma ação específica de comunicação e marketing, talvez seja mais apropriado compreender *Viagem pela Terra Média*

⁶⁷ Disponível em: <<http://middle-earth.thehobbit.com>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

como sendo um *hotsite*, ou seja, um tipo de página de internet que possui vida útil determinada, maior apelo visual e foca em um público específico.

Esse conjunto de páginas de internet foi produzido pela agência North Kingdom, situada em Los Angeles, Estados Unidos, com o objetivo de “aumentar o conhecimento e a emoção genuína dos amantes de cinema”⁶⁸ e para “inspirar desenvolvedores ao redor do mundo a continuar inovando na web e contribuir em fazer da web um melhor lugar para se estar”⁶⁹ (NORTH KINGDOM, 2014)⁷⁰. Dessa forma, *Viagem pela Terra Média* busca fazer plena utilização dos recursos que o hipertexto na Web 2.0 promove na atualidade, o que justamente não podemos considerar estranho, visto que há clara distinção desse ser um “*website* experimento”⁷¹ (O HOBBIT, 2014). Essa é justamente uma das razões que motivaram a escolha desse *website*, além da clara utilização de textos multimodais e o fato de lidarmos com uma materialidade relacionada a uma obra já consagrada da literatura mundial; devido a isso, sendo de fácil reconhecimento por novos e diferentes leitores. Exemplo disso é o fato de que o universo da Terra Média (local onde se passam as histórias escritas por J.R.R. Tolkien) tem sido explorado há anos por meio de diversas intertextualidades (tem servido de inspiração para as mais diversas produções artísticas, como é possível verificar em MIDDLE-EARTH, 2014⁷²: músicas, jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos, histórias em quadrinhos, etc.).

Passamos a uma breve descrição formal e funcional do *website*. Esse *corpus* de pesquisa está estruturado sob forma de um mapa, em que todos os *links* são acessados. Ele também apresenta uma grande quantidade de imagens fotográficas em movimento, sons (trilhas e vozes de personagens), textos sobre os locais, textos sobre algumas personagens, vídeos e jogos eletrônicos, o que garante sua multimodalidade. O mapa apresenta seis localidades principais que podem ser exploradas pelos usuários: Mata dos Trolls (Trollshaw), Valfenda - O Reduto Élfico (Rivendell), A Grande Fortaleza (Dol Guldur), Salão de Thranduil (Thranduil's Hall), Cidade do Lago (Lake Town) e Erebor - A Montanha Solitária (The Lonely Mountain). Ao acessar cada um desses locais isoladamente, há uma breve descrição deles, o que ocorre através de áudio em primeiro momento, na voz de uma das personagens dos filmes (Gandalf). Depois

⁶⁸ “to increase awareness and genuine excitement among movie-goers.”

⁶⁹ “inspired developers around the world to continue innovating on the web and contribute in making the web into a better place to be.”

⁷⁰ NORTH KINGDOM - *Work. Website*. Disponível em: <<http://www.northkingdom.com/cases/hobbit/>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

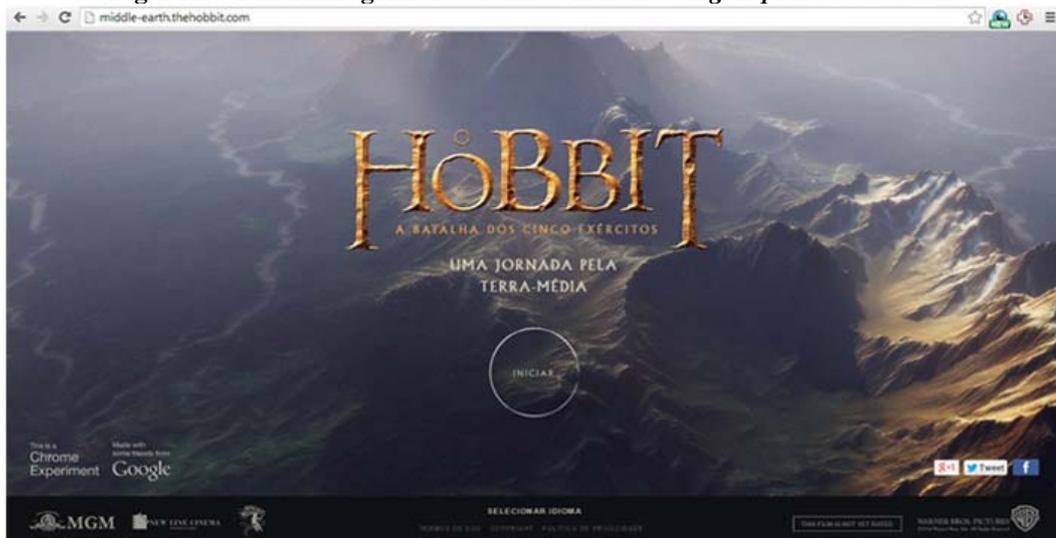
⁷¹ O objetivo principal na concepção desse *website* era criar uma experiência móvel, utilizando tecnologias inovadoras, que pudesse ser acessado não somente por computadores, mas também por *smartphones* e *tablets*.

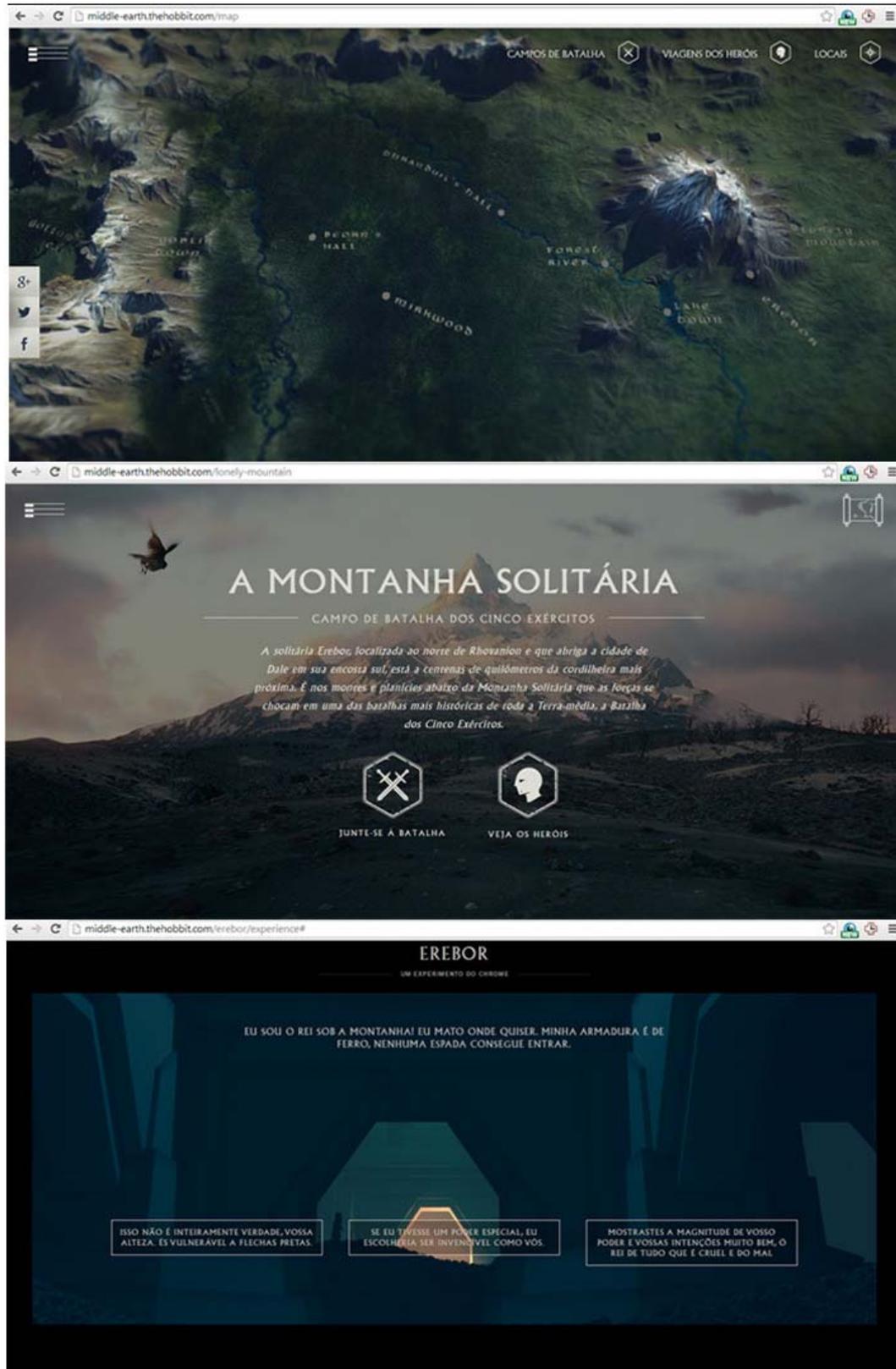
⁷² MIDDLE-EARTH in popular culture. Disponível em: <http://lotr.wikia.com/wiki/Middle-earth_in_popular_culture>. Acesso em: 14 ago. 2014.

disso, é possível encontrar na navegação um texto ampliado, com mais detalhes sobre a localização.

Na sequência (Figura 2), podemos ver um panorama geral de *Viagem pela Terra Média* em algumas telas.

Figura 2 – Panorama geral do website *O Hobbit - Viagem pela Terra Média*



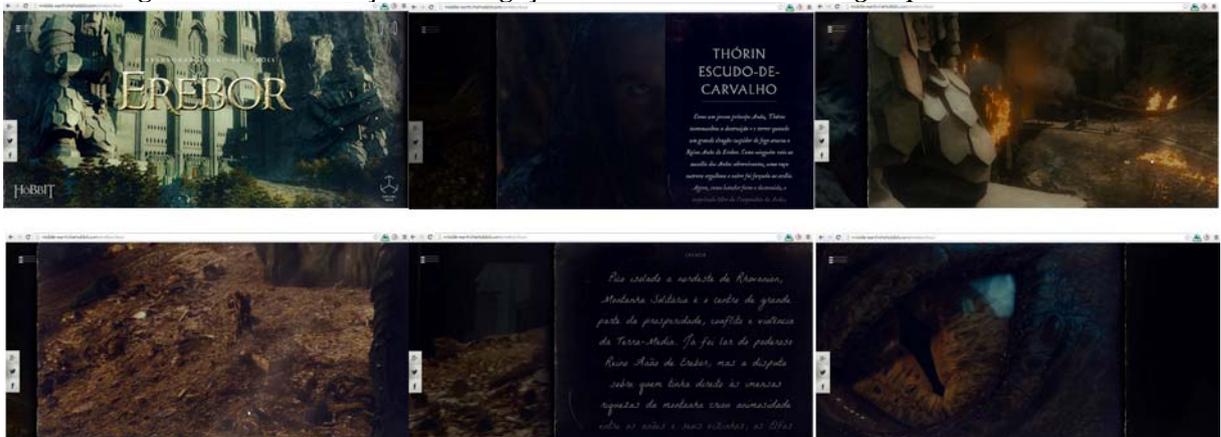


Fonte: O HOBBIT – Viagem pela Terra Média (2014)

Outro diferencial nesse *website* é que a navegação acontece no sentido horizontal (da esquerda para a direita), na qual surgem elementos que permitem certa interatividade, como a

sensação de ver imagens estáticas se moverem à medida que arrastamos a tela com o *mouse*, correr textos para cima e para baixo no momento da leitura em tela, o surgimento de textos descritivos sobre personagens a partir de cliques do mouse. Também não há limitações na tela, dando a ideia de continuidade dentro de cada local. No entanto, cada nova imagem que surge cria uma nova cenografia, seja ela relacionada à descrição do ambiente em questão, ou relacionada a alguma das personagens ou mesmo para ambientar o jogo que se encontra naquela localização. Na Figura 3, temos um exemplo dessa navegação horizontal, em diferentes telas que compõem as informações sobre uma mesma localidade do mapa.

Figura 3 – Demonstração da navegação no *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média*



Fonte: Elaborada pelo acadêmico com imagens de O HOBBIT – Viagem pela Terra Média (2014)

Sobre a questão da língua, considerando que o material foi produzido originalmente em inglês, há uma adaptação para o português, com a tradução quase completa do conteúdo. Parte do texto narrado em inglês possui legendas em português, o que garantiu a compreensão por parte dos sujeitos da pesquisa. Contudo, podem existir empecilhos para melhor experiência com esse *website*, como a baixa velocidade de conexão de internet ou mesmo uma configuração limitada do equipamento utilizado para o acesso, pois, como mencionado, durante a navegação são acessados vídeos, jogos e imagens de alta resolução, o que requer alto tráfego de dados e um dispositivo eletrônico de alta performance.

É importante lembrar que esse não é o único *corpus* utilizado na pesquisa; até por isso, recebeu uma classificação diferenciada (*Corpus Motivador*). Isso ocorre porque, para dar conta deste trabalho, precisamos ir além da análise de um *corpus* único, já que, durante a pesquisa-ação, na execução da prática de sala de aula, foram gerados novos *corpora* que também serviram como material de análise. Assim, o *website Viagem pela Terra Média* foi considerado esse “motivador”, a partir do qual outros *corpora* foram criados ou resultados.

Seguindo o referencial teórico consultado e considerando um dos objetivos específicos desta pesquisa, discorreremos sobre a conceituação mais apropriada para o *Corpus* Motivador, dentro daquilo que foi apresentado nos itens 3.2 e 3.3. Dessa forma, consideramos os termos “gênero digital”, utilizado por Marcuschi (2002, 2008, 2010) e também empregado no MD regular do CTBM, ou “hipergênero”, introduzido por Maingueneau (2005, 2010a, 2010b).

Destacamos o que pode ser encontrado nas obras que empregam a nomenclatura “gêneros digitais”. Retomando Marcuschi (2002), as novas tecnologias eletrônicas propiciam o surgimento de novos gêneros; estes “não são inovações absolutas” (MARCUSCHI, 2002, p. 20), mas se apoiam em gêneros pré-existentes. Como exemplo o pesquisador cita o e-mail, o qual tem como antecessores as cartas e os bilhetes. Salvo essa característica, Marcuschi (2002, 2008, 2010) não se lança em nenhum momento à conceituação do que seria um “gênero digital”, apenas caracteriza algumas formas de comunicação específicas por meio da internet quanto aos participantes (bilateral ou multilateral) e ao tempo (síncrono ou assíncrono). O próprio Crystal (2001), citado por Marcuschi (2010), também adota o termo “digital” simplesmente por se tratar de gêneros que se manifestam na mídia digital. As únicas informações mais conclusivas são encontradas em Marcuschi (2010), as quais já foram mencionadas na seção 3.2. Retomamos aqui de maneira breve: um gênero não pode ser confundido com o programa no qual ele é difundido; os gêneros digitais conjugam constantemente habilidades de escrita e leitura; a aproximação entre escrita e fala nesses gêneros digitais tem alterado aquilo que se considera o cânone da escrita.

Mediante o alargamento do enfoque teórico, Maingueneau (2010a, 2010b) adota o conceito de “hipergênero” ao tratar da questão dos gêneros no meio digital. Contudo, devemos lembrar que esse linguista francês já utilizou o termo hipergênero ao desenvolver sua concepção sobre o diálogo e correspondência epistolar, os quais não são gêneros do discurso por serem estruturas com restrições fracas, encontrados nos mais diversos lugares e épocas. Isso ocorre devido ao tipo de textualidade conversacional, que permite formatar os mais diferentes conteúdos (MAINGUENEAU, 2010a, 2010b, 2012).

Outra particularidade desse caso que, segundo Maingueneau (2010a, 2010b), requer a utilização do termo hipergênero em vez de gênero diz respeito à possibilidade de classificação do discurso segundo a cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b). Há uma complexidade clara em conceber o *website Viagem pela Terra Média* segundo as noções de cena englobante e cena genérica, visto que não temos somente a materialização de um discurso evidentemente publicitário (em nenhum momento há clara percepção de alguém estar tentando “vender” o filme; parece que isso é esperado à medida que o usuário interage com os diversos

recursos disponíveis no *website*), pois, apesar de parecer ter o intuito de engajar os visitantes com o enredo da película e o universo que o cerca, na perspectiva de motivá-los a assistir aos filmes da trilogia, tal *website* não apresenta sequer a data de lançamento do filme nos cinemas ou anuncia uma possível venda dos filmes em DVD⁷³ ou Blu-ray⁷⁴. Da mesma maneira, mesmo que lance mão de textos estáticos, apresente vídeos e o filme em si seja baseado em um livro, não podemos dizer que há manifestação do discurso literário ou mesmo cinematográfico, pois toda multimodalidade discursiva envolvida lança o *corpus* muito além disso. A grande diferença está relacionada ao fato de a concepção de cena de enunciação ter sido originada em um momento da história quando a mídia impressa prevalecia e que considerava a materialidade textual da internet. Assim, esse esquema mais tradicional pode ser representado da seguinte forma (MAINGUENEAU 2010a, p. 132): “Suportes: Mídium > modos de comunicação do mídium > hipergênero > gênero”; cada gênero em particular pode ser caracterizado segundo o esquema da cena de enunciação: “Cena de enunciação: Cena englobante > Cena genérica > Cenografia”. A dificuldade dessa caracterização para o *Corpus* Motivador fica expressa no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização imprecisa do *website Viagem pela Terra Média*, segundo o conceito de cena de enunciação.

Cena de enunciação	
Cena englobante	Discurso publicitário? / Discurso cinematográfico? / Discurso literário? / Discurso de jogos eletrônicos?
Cena genérica	<i>Website</i> experimento? / <i>Website</i> de divulgação?

Fonte: Elaborada pelo acadêmico, com base em Maingueneau (2008a, 2008b)

Para dar conta das razões pelas quais esse esquema não funcionaria na internet, Maingueneau (2010a, p. 136) retoma a ideia de que há “três formas básicas de mídia (oral, impressa e eletrônica)”, cada uma com diferentes formas de textualidade. Assim, o esquema de análise baseado na cena de enunciação, afirma Maingueneau (2010a, 2010b), está, de fato, relacionado à textualidade controlada (linear, tabular) da mídia impressa. Por esse motivo, na textualidade de “navegação de internet”, a concepção de gênero deve ser substituída por

⁷³ Abreviatura de *Digital Versatile Disc*, em português Disco Digital Versátil, formato digital criado em 1995 para arquivar ou guardar dados, som e voz, com a uma tecnologia óptica e padrões de compressão de dados superiores aos do CD (*Compact Disc* - Disco Compacto).

⁷⁴ Formato de disco óptico para vídeo e áudio de alta definição e armazenamento de dados de alta densidade, com capacidade para até 50 Gigabytes. Obteve seu nome a partir da cor azul do raio laser (*blue* em inglês). A letra “e” da palavra original *blue* foi eliminada porque em alguns países não se pode registrar uma palavra comum em forma de um nome comercial.

hipergênero, visto que a cenografia se sobressai (escolha de cores, imagens, fontes, *layout*, etc.), de acordo com o quadro de comunicação imposto, segundo a intencionalidade de seu produtor. É assim que essa cenografia cria o enlaçamento paradoxal proposto por Maingueneau (2008a, 2008b), ao envolver o leitor/coenunciador/usuário através de textos e imagens estáticas, imagens em movimento, vídeos e jogos eletrônicos, sendo a cenografia ideal para tal texto. Isso evidencia as características essenciais de um hipergênero na concepção de Maingueneau (2005, 2010a, 2010b), o qual apresenta limites genéricos muito fracos e coloca a cenografia em destaque. Além disso, como apresentado no item 3.1, consideramos todos os textos/gêneros como multimodais; dessa forma, ao conceber determinada página de internet como um hipergênero, assumimos também sua multimodalidade discursiva. Chegamos, assim, ao conceito de hipergênero digital, para criar uma distinção em relação às primeiras concepções de Maingueneau (2005, 2012, 2013) para o uso do termo hipergênero.

No próximo item, tratamos a situação inicial encontrada no CTBM, caracterizando os sujeitos e o contexto educacional segundo as principais categorias teóricas levantadas nas duas primeiras seções desta dissertação.

4.2.2 Conhecendo o contexto e os sujeitos

Este momento também diz respeito à Etapa 1 da pesquisa, de acordo com o Quadro 4. Como um de nossos objetivos específicos é investigar os traços característicos dos alunos da pesquisa e sua relação com a leitura, sendo esses alunos do EM de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, serviram de subsídio para a análise alguns relatórios e questionários. Esse material compõe o *Corpora* Coletado, visto que são as informações iniciais reunidas sem nenhuma interferência do acadêmico-pesquisador. Nessa etapa, tais *corpora* foram compostos pelo relatório de primeiros contatos com o CTBM e observação de sala de aula (4.2.3), o relatório de análise do material didático regular (4.2.4), um questionário aplicado aos alunos (Apêndice B), um questionário aplicado à professora (Apêndice C) e o Plano de Ensino de Língua Portuguesa para o primeiro ano de EM do CTBM (Anexo A).

O motivo para a utilização de tais *corpora* foi servir como ferramenta de coleta de dados para o cruzamento com aquilo levantado na fundamentação teórica desta pesquisa, especialmente no que se refere às características gerais dos estudantes de EM, como se relacionam com a leitura, sua utilização das TICs no ambiente escolar, seu estudo por meio dos gêneros discursivos e seu contato com a multimodalidade discursiva. Esses aspectos não foram escolhidos aleatoriamente, mas extraídos dos três instrumentos basilares que guiaram os alunos

em sua jornada acadêmica pelo estudo da Língua Portuguesa durante seu primeiro ano de EM: os PCNs, o plano de ensino do CTBM e o material didático regular (vinculado ao PNLD). Entendemos, ainda, que todos esses documentos devem, ou pelo menos deveriam, ter como uma de suas principais diretrizes promover aos alunos diferentes práticas de letramento, já que um dos objetivos da escola consiste em formar cidadãos aptos a utilizar socialmente as habilidades de leitura e escrita.

Os questionários elaborados foram implementados relacionando os conceitos de leitura e utilização das TICs focando especificamente no *Corpus* Motivador; este seria utilizado posteriormente na proposta das atividades de sala de aula. O que também justifica o recorte muito limitado desse instrumento de pesquisa foi o tempo hábil disposto para a realização da pesquisa-ação e a situação do acadêmico-pesquisador não ser o professor efetivo da turma na qual o estudo foi realizado. Dos 29 alunos da turma 102 do CTBM no ano de 2014, 25 responderam ao questionário prévio – 18 meninas e apenas 7 meninos. De maneira geral, as meninas apresentaram respostas e comentários mais elaborados, o que talvez seja explicado por um nível mais alto de maturidade nessa fase de suas vidas.

4.2.3 Relatório de primeiros contatos com o Colégio Tiradentes de Passo Fundo

O primeiro contato com a coordenadora pedagógica do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo ocorreu em 7 de agosto de 2014, por e-mail – nossa primeira conversa para tratar da pesquisa no dia seguinte. Apresentei-me informando que era aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e que estava realizando uma pesquisa relacionada à utilização de equipamentos digitais para o trabalho com os gêneros discursivos.

A coordenadora me questionou sobre a razão da minha escolha pelo Colégio Tiradentes para a realização da prática da pesquisa. Respondi que um dos motivos era pela boa reputação da escola na cidade quanto à qualidade de ensino, destoando da realidade das escolas públicas de maneira geral. Outro motivo importante para mim era a localização da escola, a menos de 100 metros de minha residência. Dito isso, não houve objeções com relação à prática da pesquisa; na verdade, a coordenadora do colégio foi muito favorável, comentando: ao mesmo tempo que eu poderia me beneficiar a partir da experiência obtida, a instituição também seria enriquecida com os possíveis resultados.

Após isso, a coordenadora solicitou a presença das professoras de Língua Portuguesa presentes na escola, para que discutíssemos a possibilidade de realização do trabalho, de acordo

com o plano de ensino da escola. As professoras constataram que o plano de ensino que contemplava a questão dos gêneros do discurso era o do primeiro ano do EM. Porém, naquela oportunidade, a professora responsável pelas turmas de primeiro ano não estava presente na escola.

Independentemente disso, a coordenadora informou que eu poderia proceder com o andamento que considerasse necessário; fui informado do endereço de e-mail da professora titular para estabelecer o primeiro contato. A coordenadora ainda julgou pertinente me apresentar ao diretor do colégio, para informar da prática que aconteceria em breve.

No mesmo dia, 8 de agosto, entrei em contato por e-mail com a professora titular, para agendarmos uma primeira reunião. No dia 11 de agosto nos encontramos pela primeira vez, apresentei-me e agendamos um horário para expor mais detalhes sobre os objetivos da pesquisa. No dia seguinte, tivemos uma conversa na qual expliquei que parte da pesquisa estava relacionada à utilização de equipamentos digitais (TICs) para o trabalho com diferentes gêneros do discurso. Na ocasião, a professora titular comentou que já havia trabalhado com equipamentos digitais em sala de aula; assim, apresentou-me uma atividade escolar realizada na disciplina de Língua Portuguesa relacionada à utilização de diferentes linguagens; o trabalho proposto por ela foi adaptar contos da literatura brasileira para o formato fotonovela, a serem filmados com câmeras digitais e posteriormente editados pelos próprios alunos.

Após assistirmos algumas amostras dos trabalhos dos alunos, a professora escolheu especificamente a turma 102 para participar da pesquisa proposta por mim, pois considerava essa a mais receptiva e aberta para o estudo proposto. A professora titular também destacou que o CTBM não possui laboratório de informática e que não permite que seus alunos utilizem equipamentos eletrônicos em sala de aula sem permissão de um superior (professor, coordenador ou diretor). Contudo, a escola dispõe de projetor multimídia e sinal de internet em todas as salas de aula, sendo o acesso liberado quando autorizado pelos professores.

Agendamos para o dia 26 de agosto minha primeira observação em sala de aula.

Primeira observação em sala de aula: terça-feira, 26 de agosto de 2014 (2 períodos):

As aulas de língua portuguesa ministradas pela professora titular para a turma 102 ocorriam nas terças e nas quartas-feiras entre 15h e 16h45. Para a primeira observação, cheguei no CTBM em torno de 5 minutos antes do início da aula e aguardei em frente à sala de aula. A professora titular chegou alguns minutos após o sinal que marca a mudança dos períodos. Percebi certo alvoroço dos alunos, como se estivessem em meio ao intervalo. Ao entrar na sala

de aula, percebi algo inusitado para mim: um representante da turma se dirige e se reporta à professora passando algumas informações sobre a turma (alunos ausentes, por exemplo). Depois disso, todos os alunos executaram algumas saudações formais da Brigada Militar e, na sequência, a professora autoriza os alunos a tomarem assento.

A sala de aula ocupada pela turma 102 possuía uma área entre 25-30m², com janelas em uma das laterais com vista para a quadra poliesportiva do colégio e porta aos fundos. No fundo da sala, também encontramos um armário individual para os alunos, utilizado para guardar materiais escolares e pertences particulares. Na parte frontal da sala, situa-se um quadro branco no qual se escreve com marcadores coloridos e, em um dos lados, a mesa para a professora.

Na sala de aula as carteiras dos alunos estão dispostas em 5 colunas de 6 fileiras, todas viradas em direção ao quadro. A turma 102 possuía 29 alunos; na época um deles falava em desistir (a professora titular comentou que é normal alguns alunos desistirem de estudar no CTBM ainda no primeiro ano do EM, por considerarem demasiada a rigidez imposta pelos militares).

Durante a primeira aula de observação, a professora titular me apresentou para a turma e também expôs a proposta de realizar com a turma a presente pesquisa. Dei, então, uma breve explicação de como funcionaria e que marcaríamos algumas datas para que eu conduzisse as aulas, nas quais trabalharíamos atividades propostas por mim. A turma se mostrou bem receptiva e interessada em participar das atividades propostas.

Desde minha chegada à sala de aula no dia em que apresentamos a proposta da pesquisa, a turma não se constrangeu; acredito que se comportou como geralmente faz sem minha presença. Era uma turma muito ativa, também pela liberdade que a professora proporciona, pois em todos os momentos ela tentou tratar os alunos como pessoas interessadas em participar das aulas e aprender. Contudo, há alguns casos em que os alunos abusam de tal abertura, o que é normal para a idade. Porém, não houve nenhum caso de desrespeito, apenas conversas paralelas demasiadas e alguns caminhavam em sala de aula, tentando postergar as atividades indicadas.

O conteúdo proposto para a aula foi o estudo de advérbios (e locuções adverbiais) e adjetivos, os quais deviam ser identificados em um texto do material didático segundo especificações passadas pela professora titular.

Em relação à posse de equipamentos eletrônicos, todos os alunos pareciam ter telefones celulares do tipo *smartphone* e alguns alunos inclusive mencionaram a possibilidade de levar para a aula, nos dias das práticas propostas, seus computadores portáteis.

Segunda observação em sala de aula: terça-feira, 9 de setembro de 2014 (2 períodos):

Na segunda aula, foram dados mais detalhes sobre a pesquisa, apresentado o *corpus* com o qual trabalharíamos em sala de aula (*corpus* motivador) e também solicitado que os alunos e a professora respondessem a um questionário.

Os alunos sugeriram a criação de um grupo na rede social *Facebook* para que todos pudessem ter acesso às informações com mais facilidade. Assim, uma das alunas ficou responsável pela tarefa e também por incluir todos os participantes na discussão.

Nessa aula a turma seguiu estudando sobre advérbios e locuções adverbiais, porém com um material preparado pela professora titular – do material didático regular.

4.2.4 Relatório de análise do material didático regular

O CTBM utiliza a coleção Português Linguagens⁷⁵, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva. Essa coleção foi aprovada pelo PNLD 2012⁷⁶ e novamente para o PNLD 2015⁷⁷, os quais contemplam o EM. Essa foi a coleção de Língua Portuguesa mais solicitada durante o PNLD 2012⁷⁸, alcançando um total de 3.484.770 exemplares (três milhões, quatrocentos e oitenta e quatro mil, setecentos e setenta) compreendendo os três anos de Ensino Médio, entre exemplares para alunos e professores. Destes, referem-se ao primeiro ano do EM 1.416.105 (um milhão, quatrocentos e dezesseis mil, cento e cinco) de exemplares de alunos e 20.330 (vinte mil, trezentos e trinta) de exemplares do professor.

Segundo os autores, a obra apresenta uma “perspectiva de trabalho centrada nos gêneros textuais ou discursivos.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Manual do Professor, p. 10). De fato, os capítulos são elaborados de forma a abordar diferentes gêneros, tanto em relação à leitura quanto à produção textual. O próprio Manual do Professor apresenta explicações sobre o conceito de gênero na concepção de Mikhail Bakhtin e a adoção deste relacionado ao ensino, com destaque para pesquisas de Bernard Schneuwly a partir das últimas décadas do século XX.

⁷⁵ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

⁷⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia De Livros Didáticos*: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5511:pnld-2012-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

⁷⁷ _____. *Guia De Livros Didáticos*: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9009:pnld-2015-portugues>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

⁷⁸ _____. *PNLD 2012 – Coleções mais distribuídas por componente curricular*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9160:pnld-2012-colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

Esse Manual do Professor (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Manual do Professor, p. 11) ainda destaca a importância do caráter social de circulação dos gêneros, enfatizando que

nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja o seu objetivo.

Nessa perspectiva, o material ainda contempla a questão de gêneros digitais, enfatizando o estudo da estrutura e a produção de textos na forma de e-mails e blogs, de modo que esses gêneros sirvam para uma breve comparação entre as naturezas do texto e do hipertexto, sendo esse caracterizado como exprimindo “a ideia de leitura e escrita não linear de texto, em um contexto tecnológico, mediado pelo computador e pela internet.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 153). Uma observação a respeito das particularidades das tecnologias digitais também é exposta na resenha do PNLD 2012 sobre essa coleção. A respeito da utilização de computadores para a fruição e produção de diferentes gêneros, temos que

Os gêneros são analisados dentro de suas especificidades; por exemplo, ao introduzir o estudo de gêneros digitais (e-mail e blog), é trabalhado o caráter não linear que caracteriza o hipertexto, bem como as características da linguagem no espaço virtual. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 54).

Entretanto, mesmo abordando a questão dos e-mails e dos blogs, o material destina apenas 4 de suas 400 páginas para tratar diretamente de algo que contemple as TICs. Atentando para o fato de que os autores julgam que “o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam pra eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão de realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Manual do Professor, p. 11-12), consideramos este espaço muito pequeno, visto que há uma gama de outras situações no meio digital nas quais esse aluno interage comunicacionalmente e exerce sua cidadania.

Em relação à multimodalidade discursiva, o guia PNLD 2012, de maneira geral, considera pequena a presença de textos multimodais nas coleções de MDs resenhados, o que está restrito à apresentação de fotos, charges e pinturas célebres. De fato, existe uma preocupação por parte daqueles que analisaram as coleções de MDs em relação à utilização de textos multimodais, sendo o incentivo para o contato dos alunos com textos dessa natureza um dos critérios para a indicação nos Guias de Livros Didáticos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, 2014). Especificamente sobre o livro Português - Linguagens 1 (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), é perceptível que há realmente uma larga utilização de imagens; porém,

elas têm, na grande maioria dos casos, caráter meramente ilustrativo, não sendo a multimodalidade discursiva explorada de fato.

A Figura 4, a seguir, destaca um anúncio publicitário de campanha comunitária contra o tráfico internacional de mulheres, uma ação conjunta do Ministério da Justiça do Brasil e do Escritório contra Drogas e Crime das Nações Unidas. O assunto, por si, já levanta discussões muito pertinentes no cenário nacional atual. Avaliando o anúncio como um todo, podemos analisar a multimodalidade não somente pelo fato de termos uma foto ilustrando o texto verbal, mas também pelo uso de diferentes tipografias, a tipografia sobre o corpo da mulher, diferentes cores para a tipografia, a letra “U” em “DENUNCIE” fazendo referência ao símbolo referido para o gênero feminino, diferentes tipos de texto compondo o gênero, etc. Contudo, as perguntas na página 31 limitam-se a questões sobre a situação do tráfico, o objetivo da campanha, a gramática, a utilização da língua e do gênero, sendo a única questão referente a diferentes formações de sentido multimodal a posição da mulher no anúncio (de costas e com a cabeça baixa).

Figura 4 – Páginas do MD Português – Linguagens 1

CAPÍTULO 3 **Produção de texto**

O texto de campanha comunitária

Trabalhando o gênero

Leia a lanteira e o verso deste folheto:



Todo, os dias, cada vez mais brasileiras sofrem com um novo crime: o tráfico internacional de mulheres, um comércio ilegal que movimentará mais de US\$9 bilhões por ano. Esse é um negócio tão grande que se perde para o tráfico de drogas e de armas. As mulheres são presas e exploradas sexualmente e, na maioria das vezes, não voltam para sua família.

Aqui vão algumas dicas de alerta sobre esse tipo de crime:

- Apesar de as vítimas serem, em sua maioria, mais humildes, todas as mulheres são alvo.
- Se você recebeu uma proposta sem referências para melhorar de vida no exterior, desconfie.
 - O recrutador pode ser uma mulher. As mulheres, principalmente as conhecidas, se aproximam mais facilmente.
- Propostas amorosas súbitas devem ser vistas com desconfiança.
- Nunca entregue seu passaporte a ninguém.
- Mantenha sempre contato com familiares.
- Informe-se dos telefones da embaixada ou consulado brasileiro do seu destino.
- Em caso de emergência no exterior, procure a embaixada ou consulado do Brasil ou as autoridades policiais locais.

E, se você suspeitar de que alguém possa estar cometendo esse crime e ajudando mulheres, denuncie.

Ligue para a Polícia Federal: (0800) 311 8705 ou 311 9270.

Tráfico Internacional de Mulheres **DENUNCIE**

30

1. A finalidade de uma campanha comunitária é esclarecer e orientar a população em geral sobre determinado assunto e persuadi-la a colaborar. O texto lido faz parte de um folheto de uma campanha comunitária. Qual é o objetivo dessa campanha? *Denuncie as pessoas sobre o tráfico internacional de mulheres e persuada a denunciar esse crime.*

2. Observe a imagem e o texto verbal que integram a parte da frente do folheto. *As informações, aquelas que comemoram a vitória, são as que aparecem na parte de trás do folheto.*

a) Considerando-se o objetivo da campanha, a quem se refere o pronome eles, citado no texto verbal? *As vítimas.*

b) Na frase "Primeiro eles tiram o passaporte, depois a liberdade", que forma verbal está implícita? *A forma verbal "tirar".*

c) A forma verbal tiram tem o mesmo sentido em ambas as ocorrências? Justifique sua resposta. *Sim, na primeira ocorre a forma verbal "tirar" e na segunda, a forma verbal "tiraram".*

d) Por que, na sua opinião, a mulher foi retratada de costas e com a cabeça baixa? *Para simbolizar a dor e a tristeza da mulher que é vítima do tráfico.*

Além disso, a mulher está retratada de costas e com a cabeça baixa para simbolizar a dor e a tristeza da mulher que é vítima do tráfico.

3. Releia o texto do verso do folheto.

a) Qual é o objetivo desse texto? *Informar sobre o tráfico internacional de mulheres, dizer em que consiste por que é um crime, alertar sobre ele, persuadir as pessoas a denunciarem caso suspeitarem de alguém.*

b) Caso uma pessoa queira fazer uma denúncia sobre o tráfico de mulheres, como ela deve proceder? *Deveria ir para a Polícia Federal, para em dois números de telefones locais ou fixos de todo o Brasil.*

4. Os folhetos de campanha comunitária costumam apresentar um logotipo ou outra forma de identificação do órgão, entidade ou empresa que veicula a mensagem.

a) Quem é o locutor do texto de campanha comunitária em estudo? *O Ministério da Justiça e o Conselho de Defesa dos Direitos da Mulher.*

b) A quem se destina esse folheto? *A população em geral, especialmente as mulheres.*

5. O texto da campanha comunitária em estudo foi veiculado em um folheto. Levante hipóteses: Em que locais você acha que ele foi distribuído? *Em locais públicos, principalmente nos aeroportos.*

6. Observe as formas verbais destacadas nestas frases:

"Denuncie"

"Se você recebeu uma proposta sem referências para melhorar de vida no exterior, desconfie"

"Nunca entregue seu passaporte a ninguém."

a) Em que modo elas estão? *No modo imperativo.*

b) Essas formas verbais são compatíveis com os objetivos de um texto de campanha comunitária? Justifique. *Sim, porque o objetivo de uma campanha comunitária é informar e persuadir.*

7. Observe a linguagem empregada nos textos do folheto. Que variedade linguística foi empregada? *A variedade padrão.*

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características do texto de campanha comunitária? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. *A finalidade do texto de campanha comunitária é informar e persuadir a população a respeito de um assunto de interesse da comunidade. O texto verbal se caracteriza por ser direto e objetivo. O texto verbal é composto por frases curtas e simples, com vocabulário acessível e linguagem clara. O texto verbal é composto por frases curtas e simples, com vocabulário acessível e linguagem clara. O texto verbal é composto por frases curtas e simples, com vocabulário acessível e linguagem clara.*

Produzindo o texto de campanha comunitária

1. Observe, no cartaz da página seguinte: a ilustração, o título da campanha comunitária (impresso nos pneus) e o subtítulo (abaixo da ilustração).

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 30-31)

4.2.5 Conclusões e resultados iniciais

Conforme mencionado no Relatório de Primeiros Contatos com o CTBM (4.2.3), aparentemente todos os alunos manuseiam habilmente seus *smartphones* e, mesmo que isso seja proibido durante as aulas, alguns utilizam os equipamentos secretamente para o envio de mensagens. Essa tensão criada pelo impedimento de usar seus aparelhos é um grande esforço para os alunos, pois são obrigados a deixar de lado durante as aulas a ferramenta que os mantém conectados com o mundo, exatamente como afirmam Veen e Vrakking (2009). Da mesma forma, devemos compreender, a partir de Prensky (2007), que esse tipo de comportamento não pode ser considerado estranho, visto as alterações na maneira de pensar causadas pelo constante contato com essas novas tecnologias. Em realidade, essas mudanças sempre ocorreram (afinal, o conceito "conflito de gerações" não é algo recente), mesmo que de forma mais branda, já que a velocidade em que tecnologias como as TICs evoluíam não era tão acelerada há duas ou três décadas.

Outro quesito, com o qual concordo com Prensky (2007) e Tapscott (2009), a partir das observações de sala de aula (4.2.3), diz respeito à falta de atenção dos adolescentes tanto para o conteúdo quanto para a forma de estudá-los em contextos escolares – que podemos chamar

de “tradicionais” (a configuração da sala de aula é a mesma em que os pais e avós desses alunos estudaram; é esperado que o professor transmita e os alunos absorvam o conteúdo de forma passiva, por exemplo). Nesse caso, se considerarmos realmente problemática toda e qualquer inquietação dos alunos, o grupo completo deveria ser diagnosticado como portador do TDAH, o que não é a realidade.

Sobre o contato desses alunos com a leitura, é fato que a afeição por determinado autor ou obra depende, logicamente, do gosto pessoal. De qualquer forma, apenas um aluno afirmou ter dúvidas quanto à obra de J.R.R. Tolkien trazer algo de relevante para o público da sua idade. Com efeito, encontramos no grupo aqueles que se declaram amantes da leitura:

Eu sou uma apaixonada por leitura, é a coisa que mais amo na vida, porém, quando comecei a ler A Sociedade do Anel, não gostei muito, mas retornarei a leitura o quanto antes. (Apêndice B, questão 7, aluna J.P.)

Um ponto recorrente também é a relação que alguns alunos fizeram sobre a leitura de obras de ficção fantástica e o uso da imaginação/criatividade ou a fuga da realidade:

Criatividade, imaginação... Estimula a imaginação de todos os jovens, ativando também nosso lado criativo. (Apêndice B, questão 7, aluna A.C.G.S.)

Eu acho que o autor traz algo relevante para o público da minha idade porque ele cria um mundo novo e imenso a cada livro, que faz com que viajemos na nossa imaginação. (Apêndice B, questão 7, aluno F.A.A.J.)

[...] provoca uma reflexão sobre nossa visão de mundo, entre outros, que é algo que está muito presente na cabeça de jovens desta idade e também pela capacidade da fantasia mexer conosco e com nossa imaginação. (Apêndice B, questão 7, aluna G.B.S.)

[...] o que mais fascina um adolescente é poder fugir do mundo real para um lugar de fantasias intrigantes e que fazem você esquecer o mundo a sua volta. (Apêndice B, questão 7, aluna C.F.C.)

Ainda em relação à leitura específica da obra de J.R.R. Tolkien, a turma encontra-se dividida quanto ao conhecimento de seus livros. A metade não tem conhecimento de nenhuma das histórias, inclusive nunca assistiu a nenhum dos filmes de Peter Jackson sobre o universo da Terra Média. Entretanto, todos eles acreditam que o trabalho de Tolkien é relevante para o público adolescente.

O gosto literário dos jovens de hoje tem preferência à ficção, a uma história fantástica, que faz brotar um novo universo na imaginação do leitor. Assim, Tolkien com suas obras diferenciadas, repletas de fantasia e mistérios, permite que o leitor sinta-se como um morador da Terra Média e participe da história. Ele consegue cativar a atenção, pois seus livros são incomuns e únicos. Além disso, ele provoca no leitor o desejo de conhecer mais suas obras. Portanto, o principal legado de Tolkien é o prazer pela

leitura, pois é muito comum que os leitores se apaixonem pelos seus livros. (Apêndice B, questão 7, aluna J.L.S.).

Acerca da utilização das TICs no ambiente escolar, apenas dois alunos relataram já terem feito, anteriormente a esta pesquisa, algum trabalho de sala de aula relacionando leitura/escrita com a utilização de equipamentos digitais (Apêndice B, questão 9). Contudo, 100% deles consideraram interessante tal atividade, por diversas razões, como:

Porque atualmente os equipamentos digitais estão totalmente inseridos no nosso cotidiano. E o uso destes para trabalhos escolares, que muitos jovens não se agradam em fazer, tornaria o trabalho mais dinâmico, divertido e fazendo com que os jovens se interessassem mais nos trabalhos escolares. (Apêndice B, questão 11, aluna A.C.G.S.).

[...] os adolescentes e até mesmo crianças estão muito envolvidos com a tecnologia e trabalhar em sala de aula com tal vai ser muito interessante e chamará mais atenção para o que a tecnologia pode nos proporcionar, além de redes sociais e jogos nada educativos. (Apêndice B, questão 11, aluna K.L.S.).

Em realidade, o único equipamento previsto para ser utilizado na escola é o projetor multimídia (de acordo com o Plano de Ensino - Anexo A). De fato, parece haver certa preocupação por parte da professora titular sobre o uso responsável das novas tecnologias pelos alunos:

Adoraria poder utilizá-los com mais frequência, porem é necessário previamente um trabalho de conscientização de que, se o celular será utilizado em sala de aula, será para algo didático e não para entrar no *Facebook*, jogar, ou ficar tirando *selfies*. [...] Eu não vejo problemas com a utilização, desde que os alunos saibam usar com responsabilidade.

Com efeito, há uma justificativa para a proibição do uso de telefone celular no CTBM, é a Lei estadual n. 12.884, de 03/01/2008, que dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

Porém, ao não motivar práticas de leitura por meio das TICs, a escola não assume sua responsabilidade de formar os leitores previdentes de Santaella (2004), críticos inclusive quanto à leitura de textos no formato digital, hábeis para a leitura “rápida e intuitiva” (LÉVY, 1996, p. 44) no hipertexto. Salvo a elaboração da atividade fotonovela, proposta pela professora titular e relatada no item 4.2.3, nenhuma outra prática parece dar a oportunidade aos alunos para adquirirem essas habilidades. Posso fazer tal afirmação com base no fato de que não há nenhuma previsão no Plano de Ensino (Anexo A) para abordar os gêneros no meio eletrônico; as únicas propostas do MD para proporcionar aos alunos o contato com o hipertexto é por meio

de e-mails e blogs, os quais são muito limitados no sentido da variação e inovação que podem oportunizar, visto suas estruturas, finalidades e utilizações serem muito rígidas e fixas.

Assim, os alunos ficam relegados a entrar em contato com o hipertexto e adquirir as competências necessárias para lidar com ele fora do ambiente escolar, o que cria uma distância ainda maior entre a escola (pois esta parece eximir-se de suas novas responsabilidades) e a realidade das práticas sociais dos alunos.

Conforme abordado na seção 2.2, a leitura no meio digital está acontecendo e inclusive novas formas de literatura estão surgindo. Porém, a escola parece recusar-se a diminuir a distância entre aquilo que impõe como leitura obrigatória para o estudo da literatura (exclusivamente em livros de papel) e as novas e variadas práticas por meio das diversas linguagens que fazem parte do cotidiano da maioria dos cidadãos, não criando motivação para que os alunos se tornem pessoas que leem com regularidade.

Especificamente sobre os gêneros discursivos (item 3 deste trabalho), os PCNs (BRASIL, 1997) enfatizam a ideia de manusear gêneros variados com a intenção de alcançar diferentes objetivos comunicacionais.

Nessa direção, o Plano de Ensino do CTBM (Anexo A) enfatiza o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, constando como competências e habilidades a serem desenvolvidas a “compreensão de diferentes gêneros textuais”, tornando o aluno apto a “analisar e interpretar diferentes tipos e gêneros textuais e ser capaz de produzir seus próprios textos”. O Plano de Ensino ainda destaca que o estudo da Língua Portuguesa deve estar “baseado na recepção e produção textual”, com o objetivo de ampliar a competência discursiva dos alunos, o que deve ocorrer por meio do trabalho dos gêneros.

Além disso, conforme o Relatório de análise do material didático regular (4.2.4), a obra apresenta uma “perspectiva de trabalho centrada nos gêneros textuais ou discursivos.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Manual do Professor, p. 10). Essa ênfase na utilização dos gêneros para o estudo da Língua tem como fundamento um conceito destacado por Bakhtin (1997) e retomado por Maingueneau (2013): a economia cognitiva. Essa afirmação considera o crescente número de modos e meios de comunicar, bem como o de gêneros. Dessa forma, é preciso dispor de estruturas mentais que nos deem a agilidade necessária para nos engajarmos com sucesso em diferentes situações de comunicação.

Assim, concordamos com Marcuschi (2008, p. 211) no que diz respeito ao estudo dos gêneros por parte dos alunos “no nível conceitual, explanatório”, pois o processo de aquisição de competência para lidar com novos gêneros não pode partir do seu estudo formal, pois é impossível estudar em sala de aula sobre todos os gêneros existentes, mesmo porque novos

gêneros podem surgir a qualquer instante. A escola, portanto, deve trabalhar a questão dos gêneros discursivos de forma a ampliar o horizonte do aluno, para que ele, através da intuição, consiga lidar com um gênero desconhecido.

A respeito da multimodalidade discursiva nos diferentes gêneros, em nenhum momento há clara menção desse tópico de estudo; não é mencionado nos PCNs, nem no Plano de Ensino de Língua Portuguesa do CTBM ou no MD regular. O próprio guia PNLD 2012 considerou pequena a presença de textos multimodais nas coleções de MDs resenhados naquele ano, da qual a obra de Cereja e Magalhães (2010) faz parte.

Contudo, a professora titular, como relatado na seção 4.2.3, propôs atividades que trabalharam, de forma indireta, com a multimodalidade discursiva (e também com equipamentos eletrônicos, o que também garantiu à atividade o aspecto multimídia), que foi a fotonovela. Nas palavras da professora:

Os alunos leram uma crônica, fizeram a montagem das cenas e fotografaram-nas. Em seguida, fizeram a montagem em *Movie Maker*⁷⁹ e adicionaram efeitos.

É fundamental a abordagem multimodal na prática das disciplinas relacionadas às linguagens, pois, consoante Kress e Van Leeuwen (2001) e Dionisio (2011), diversos modos semióticos são usados e articulados ao mesmo tempo na elaboração dos textos. Essa é razão mais que suficiente para a abordagem da multimodalidade discursiva em sala de aula, com o objetivo de formar cidadãos aptos a lidar com o mundo multimodal no qual estão inseridos.

A capacidade de formar significado a partir de gêneros multimodais é uma das características daqueles alunos que passaram por um processo de letramento bem-sucedido, considerando que o letramento seria o objetivo maior/final de todas as propostas de atividades na disciplina de Língua Portuguesa. Isso tanto é enfatizado nos PCNs (BRASIL, 1997) que neles lemos sobre a importância de exercitar práticas de leitura e escrita como complementares no processo de letramento. Com base nisso, encontramos no Plano de Ensino do CTBM (Anexo A) uma citação dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 15) muito próxima da concepção de letramento de Soares (2001) adotada neste trabalho, na qual as práticas de leitura e escrita são compreendidas no âmbito da vivência da cidadania: “O domínio da língua, oral e escrita, 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.” A própria professora titular também caracteriza o letramento na mesma direção: “o letramento designa o processo de desenvolvimento das habilidades de

⁷⁹ Editor de vídeos padrão do sistema operacional Windows.

leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, ou seja, é ir além da mera alfabetização.” (Apêndice C, pergunta 10).

Com isso, entendemos que professora e escola estão em sintonia com os PCNs quanto ao desenvolvimento de práticas que incrementem o letramento de seus alunos. Contudo, o que não fica claro nesse contexto escolar é a ênfase dada a diferentes modalidades de letramento, segundo apontam Kleiman (1995) e Soares (2002), para dar conta de adaptar o sujeito a diferentes culturas e diferentes tecnologias.

Em linhas gerais, com base nesses *Corpora* Coletado, verificamos que os alunos da turma 102 do CTBM de 2014 se enquadram nas características apontadas por Prensky (2007, 2010), Tapscott (2009) e Veen e Vrakking (2009): estão acostumados com a instantaneidade e têm necessidades e preferências relacionadas ao seu processo cognitivo alterado pelo constante manuseio das novas tecnologias digitais. Diante disso, os professores têm o desafio de guiar durante o processo educacional de forma relevante e criativa, com a finalidade de mantê-los engajados. Esses alunos também estão em constante contato com a leitura e alguns demonstram um genuíno interesse em ler nos suportes tradicionais, como o livro de papel.

A ênfase dada pela escola no trabalho com os gêneros discursivos, que se manifesta no MD, é clara, porém sem contemplar de maneira muito ampla aquilo que foi abordado nesta dissertação como gêneros digitais ou hipergêneros. Além disso, mesmo que em nossa concepção todos os gêneros discursivos sejam multimodais, essa característica dos textos não é exercitada de forma clara, com o objetivo de trabalhar múltiplas semioses dentro de um mesmo texto.

Já o letramento, notadamente, é tomado como objetivo na disciplina de Língua Portuguesa, mas parece haver um hiato em relação a essas práticas em sala de aula por meio de equipamentos e tecnologias como as TICs, visto que práticas escolares com a sua utilização não são muito frequentes nesse contexto escolar, mesmo porque equipamentos eletrônicos são proibidos em sala de aula. O problema é ainda mais profundo, pois essa decisão não é uma mera resolução da professora titular ou mesmo da coordenação de ensino ou direção da escola, mas está colocada na forma de lei do estado do Rio Grande do Sul e parece ecoar em outros estados na União.

Ainda, visando à sua versão final, serão concluídas as etapas dois e três da pesquisa, nas quais apresentamos a implementação das atividades propostas e o resultado final do estudo. Por essa razão, o espaço seguinte contém apenas um fragmento do resultado esperado.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE INTERMEDIÁRIA

Um dos objetivos deste trabalho é produzir atividades de sala de aula que promovam o multiletramento e o contato dos alunos com a multimodalidade, por meio do hipergênero digital (*Corpus Motivador*), que serve como ponto de partida para que aos alunos exercitem diversos gêneros discursivos em práticas leitoras e de produção de textos. Com essa finalidade, o processo de criação das atividades foi balizado nos seguintes critérios práticos: a viabilidade de aplicação em sala de aula, o número de alunos, o número de aulas ministradas, a duração de cada período, o conteúdo programático regular abordado na disciplina de língua portuguesa (gramática, situações de uso da língua, literatura), assuntos de conhecimento geral discutidos no momento (eleições, racismo, homofobia). A maneira como as atividades foram elaboradas visava agilizar sua realização em sala de aula, considerando a interação proposta entre os alunos e também o processo de produção textual, que requer mais tempo dos alunos (por esse motivo algumas atividades foram pensadas como tarefa de casa).

A ideia principal durante o planejamento das aulas foi permitir que os alunos tivessem contato com a maior diversidade possível de gêneros discursivos (por exemplo, a história fantástica, a narrativa mitológica, o relato histórico, o debate, o e-mail, a cantiga, o poema, a adivinhação, a resenha, o diálogo retórico, etc.), orais ou escritos em atividades de leitura e de produção textual.

A decisão de elaborar as atividades para serem realizadas no meio impresso deveu-se ao fato de que a internet disponível no CTBM é de baixa velocidade, o que poderia dificultar a navegação em caso de compartilhamento de arquivos *on-line*. Além disso, não era possível prever a capacidade de todos os equipamentos eletrônicos disponíveis pelos alunos. Dessa forma, os alunos trabalharam em múltiplos suportes e múltiplas “janelas”, pois, se tanto o *corpus* motivador quanto as atividades fossem acessados na única tela dos *smartphones* ou computadores, os alunos perderiam muito tempo passando de uma janela para outra.

Durante a criação das atividades, foi utilizado o *software* Adobe Indesign CS6, uma ferramenta consagrada na diagramação de livros, jornais, revistas, etc. Foram selecionadas imagens, tipografias e elementos ornamentais que remetesse ao universo ficcional do livro e filmes *O Hobbit*, para, com isso, promover o contato dos alunos com a multimodalidade discursiva também no meio impresso, além da própria multimodalidade discursiva encontrada no *website Viagem pela Terra Média*. Para o tamanho das páginas, foi escolhido um formato que não fugisse daquilo que é manuseado cotidianamente pela maioria da população e que facilitasse a impressão com baixo custo (folhas A4 - orientação paisagem). Também foi

considerado que, possivelmente, alguns alunos não teriam nenhum conhecimento sobre o universo da Terra Média e suas personagens. Por essa razão, a finalidade de algumas atividades foi servir de introdução à história e apresentar e situar os alunos nesse ambiente.

Retomando o objetivo geral deste estudo, a ideia é compreender como a relação entre a multimodalidade discursiva e os hipergêneros pode auxiliar na formulação de atividades que promovam o multiletramento de alunos do ensino médio. Conforme abordado na seção 4.2.1, o hipergênero utilizado como *corpus* motivador é multimodal, o que é característico da textualidade da internet exposta no item 3.3. Dessa forma, a tarefa agora é analisar a questão dos multiletramentos, sendo necessário estabelecer um dispositivo aferidor que demonstre claramente se o conceito de multiletramento foi alcançado ou não pelas atividades propostas durante a pesquisa.

Para esse fim, utilizamos o referencial proposto por Rojo (2012) com base no New London Group (2000), em Kalantzis e Cope (2000) e em Lemke (2010). Para chegarmos aos multiletramentos, devemos passar por alguns pressupostos, detalhados no Quadro 6: multiplicidade de linguagens, uma nova ética, novas estéticas, multiplicidade de culturas e culturas múltiplas e letramentos críticos.

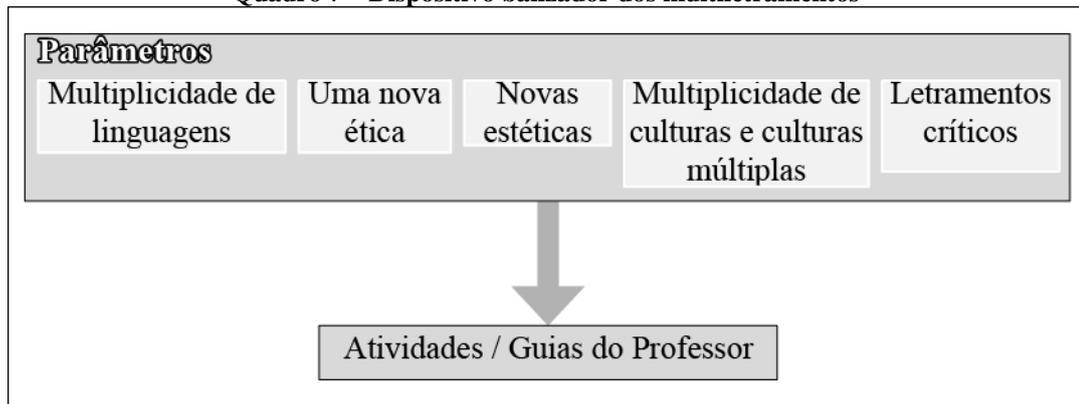
Quadro 6 – Pressupostos para os multiletramentos

Multiplicidade de linguagens	Utilização de textos que apresentem múltiplas semioses – nas mídias impressas, nas mídias audiovisuais ou eletrônicas.
Nova ética	Não baseada na propriedade (direitos de autor), mas sim no diálogo entre novos interpretantes e que se alicerce nos letramentos críticos.
Novas estéticas	Respeito a diferentes “gostos”, diferentes valorações estéticas.
Multiplicidade de culturas e culturas múltiplas	Valoração de letramentos locais e marginalizados, além daqueles privilegiados pela escola ou considerados de “alta” cultura, por uma sociedade constituída de seres heterogêneos.
Letramentos críticos	Textos que promovem a formação de analistas críticos.

Fonte: Elaborado pelo acadêmico com base em Rojo (2012), New London Group (2000), Kalantzis e Cope (2000) e Lemke (2010)

Nenhum desses pressupostos está em posição de destaque em relação aos outros, ou mesmo que devamos respeitar uma lógica sequencial entre um e outro. Todos estão, segundo Rojo (2012), no mesmo patamar. Por essa razão, ao criar, elaborar e planejar as atividades de sala de aula com base no *Corpus* Motivador, elas foram balizadas pelo dispositivo que consta no Quadro 7, visando qualificar e promover o multiletramento dos alunos, o que deve ser confirmado ou não ao final deste estudo.

Quadro 7 – Dispositivo balizador dos multiletramentos



Fonte: Elaborado pelo acadêmico

Na sequência, apresentamos os guias do professor (planos de aula) e as atividades elaboradas para os dois dias de prática no CTBM.

4.3.1 Atividades para prática 1 - guia do professor e Atividades de sala de aula

Guia do professor

7 de outubro de 2014: Introdução - (5 minutos: 15h - 15h05) - Início do primeiro período

Comece a aula distribuindo o material para a sequência didática e agradecendo pela colaboração deles. Peça para os alunos ligarem os equipamentos que utilizarão (verifique se precisam de conexão com a energia elétrica) e explique que as atividades estão ligadas ao *website* “*Viagem pela Terra Média*”, disponível em <<http://middle-earth.thehobbit.com>> (coloque o endereço no quadro). Explique também que este *website* foi escolhido tanto por estar baseado em uma das obras mais famosas da literatura mundial produzidas no século XX (já vendeu mais de 100 milhões de cópias) quanto por ter se tornado filmes e também proporcionar uma navegação diferente.

Diga que o trabalho será realizado em duplas (ou em alguns trios em caso de um número ímpar de alunos), e quem já possui certo conhecimento sobre o universo da Terra Média talvez tenha um pouco mais de facilidade para responder a algumas questões, mas que em nenhum caso o conhecimento exigido será específico demais. Mostre na sequência didática como as atividades estão divididas e seus objetivos (introdução 1 e 2, gramática, debate e produção de texto).

Comente que a ideia não é o professor auxiliar na navegação do *website*, mas sim que cada um vá descobrindo como se localizar gradativamente.

Atividade 1 (10 minutos: 15h05 - 15h15)

Objetivo: Trazer informações sobre algumas das principais localidades da história O Hobbit, com o objetivo de familiarizar e introduzir os alunos a esse universo. As informações apresentadas na atividade foram um resumo daquilo encontrado no *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média*.

Gênero discursivo a ser trabalhado: Descrição ficcional de lugares.

Explique que essa atividade está relacionada com as 6 diferentes localidades do mapa da Terra Média disponível no *website “Viagem pela Terra Média”* e que a ideia das atividades 1 e 2 é deixar todos familiarizados com a navegação e com a história do livro/filme. Diga que, para realizar esta atividade, eles devem assistir ao vídeo trailer do *website* no *Youtube* (tenha o vídeo salvo em um *pendrive* caso haja problemas na conexão com a internet). Corrija pedindo para diferentes alunos lerem as descrições.

Atividade 2 (15 minutos: 15h15 - 15h30)

Objetivo: Apresentar a trama que motiva a dita *Viagem pela Terra Média*. As informações foram copiadas da seção “Explore Mais”, no link Thranduil's Hall dentro do *corpus* motivador.

Gênero discursivo a ser trabalhado: Narrativa ficcional.

Comente que essa atividade é um pouco mais complexa, pois vai exigir que os alunos encontrem um local específico na navegação e prestem atenção na história narrada em inglês com legendas em português. Diga que, caso eles percam um dos pontos da sequência dos fatos, terão de repetir toda a história novamente. Comente também que eles devem utilizar a intuição e a lógica caso não tenham muita certeza quanto à ordem correta. Corrija pedindo para que diferentes alunos leiam as frases na ordem correta (cada aluno lê uma frase).

Atividade 3 (20 minutos: 15h30 - 15h45 + 16h - 16h05) - Fim do primeiro período + Intervalo

Objetivo: Utilizar um texto descritivo presente no *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média* para trabalhar um tópico gramatical estudado segundo o conteúdo programático.

Gênero discursivo a ser trabalhado: Descrição ficcional de lugares.

Diga que essa atividade está relacionada ao conteúdo estudado em língua portuguesa sobre as classes gramaticais. Primeiramente eles devem encontrar no mapa o local específico e fazer a leitura do texto. Como o texto não é longo, não haverá muita dificuldade em encontrarem os advérbios e as locuções adverbiais. Caso haja problema com a conexão, tenha em um

pendrive o texto para projetar no projetor multimídia. Considere o horário e fale que talvez haja necessidade de concluir a atividade depois do intervalo.

Atividade 4 (30 minutos: 16h05 - 16h35) - Início do segundo período

Objetivo: Debater sobre assuntos polêmicos em discussão na sociedade no momento (racismo, homofobia, convivência na diversidade).

Gênero discursivo a ser trabalhado: Debate.

Essa atividade é um debate. Ao explicar seu funcionamento, dê um tempo breve para as duplas pensarem sobre a questão e então organize os alunos de forma que fique fácil de todos manifestarem suas opiniões no grande grupo. Comente que a ideia é, baseando-se na diversidade de raças que vivem na Terra Média, pensar sobre a diversidade da sociedade brasileira e como conviver considerando todos como iguais. Comente também alguns dos casos de homofobia e racismo que recentemente marcaram de forma negativa essa convivência e diga que os pontos listados na sequência didática podem auxiliar na discussão e considerar de forma mais ampla fatores que auxiliam/dificultam o combate do problema.

Aja como um intermediador organizando os turnos de fala. Diga que, para a atividade funcionar, é importante todos ouvirem enquanto alguém estiver falando; caso haja a intenção de comentar o que outra pessoa falou, deve-se levantar o braço e aguardar. Ao final da discussão, será exigido um parágrafo-padrão de 12 linhas como registro da discussão (manuscrito ou impresso?/individual ou da dupla?).

Atividade 5 (10 minutos: 16h35 - 16h45) - Fim do segundo período

Objetivo: Produzir texto argumentativo, no forma de um e-mail dando opinião sobre práticas ilegais durante processos eleitorais (compra de votos).

Gênero discursivo a ser trabalhado: E-mail de opinião.

Explique que essa atividade é um texto a ser produzido e avaliado em data a combinar com a professora. A ideia é relacionar e discutir a questão do autoritarismo presente em governos ditatoriais quanto ao autoritarismo ainda existente dentro da democracia brasileira que se expressa na forma de compra de votos (votos de cabresto). A ideia é que os alunos produzam um texto que possa ser divulgado posteriormente para outras esferas da educação/política com a sugestão de como combater tal prática. Diga que os alunos têm o tempo até o final da aula para organizar as ideias e pensar no roteiro sobre o que podem vir a escrever.

Conclusão

Agradeça pela participação de todos, faça alguns comentários sobre a organização e envolvimento e diga que, na próxima terça-feira, haverá a continuação da atividade; portanto, devem trazer os equipamentos novamente.

Na sequência, são apresentadas as atividades aplicadas em sala de aula, às quais esse guia faz referência.

EXERCITANDO A GRAMÁTICA

3) Encontre Rivendel (Valfenda) no mapa e leia o texto sobre o local. A partir dessa descrição, destaque os advérbios ou locuções adverbiais que achar.

DEBATE

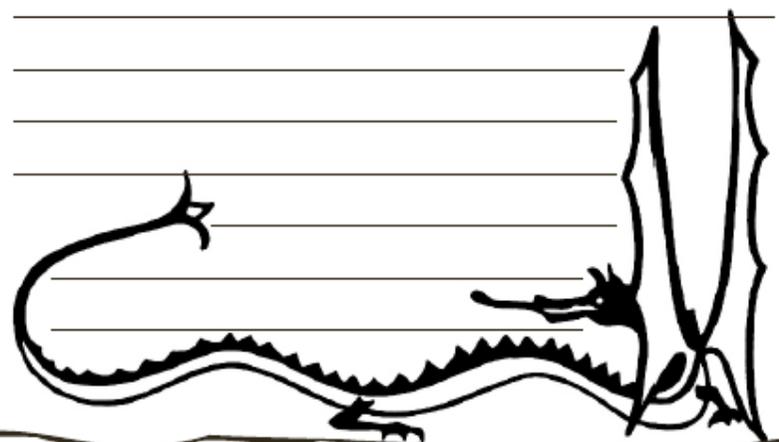


4) O universo da Terra Média tem muito a nos ensinar sobre a convivência na diversidade, visto o empenho das diferentes raças (elfos, homens, hobbits, anões e magos) em tentar manter o diálogo e a possível cooperação. E tendo em vista as recentes manifestações **racistas** e **homofóbicas** em nosso país, quais são suas sugestões para combater esses problemas na sociedade brasileira? Aborde os seguintes pontos:

- A origem do problema;
- Quem comete tais crimes;
- Por que ele se perpetua;
- Possíveis punições.

PRODUÇÃO TEXTUAL

5) Smaug, o terrível dragão que habita em Erebor, representa o autoritarismo presente em **sistemas de governo ditatoriais** como aquele que entrou em vigor no Brasil há 50 anos. Hoje, mesmo vivendo novamente em um regime democrático, podemos considerar a "**compra de votos**" como uma prática autoritária ainda existente. Assim, relacione esses dois fatos e elabore um texto no gênero e-mail, a ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado e ao Tribunal Regional Eleitoral, avaliando o impacto negativo de tal prática e propondo ações para combatê-la.



4.3.2 Relatório de atividades (prática 1)

07 de outubro de 2014 - 2 períodos

Introdução

Cheguei em uma sala de aula diferente daquela na qual fiz as observações. Isso porque uma das salas de aula é consideravelmente menor e mais distante que as outras. Dessa forma, para nenhuma das turmas sentir-se prejudicada, o CTBM faz um rodízio para a utilização dos ambientes.

No início da aula, a professora titular fez alguns comentários sobre a prática do dia, mencionando também o comportamento esperado dos alunos e o caráter avaliativo que ela daria para as atividades. Enquanto ela concluía sua fala, aproveitei o tempo para entregar aos alunos as atividades propostas para a aula. Foi entregue também para a professora um guia do professor.

Os alunos foram separados em duplas ou grupos por proximidade, pois o objetivo era trabalhar a questão da interação/auxílio mútuo, troca de ideias. Durante esse momento, os alunos ligaram os diversos equipamentos eletrônicos trazidos para a sala de aula. Assim, ainda auxiliamos alguns com a conexão de cabos e o uso de extensões elétricas levadas por mim, devido ao número reduzido de tomadas na sala de aula. Após, assumi a direção da aula.

Atividade 1

A primeira atividade visava ambientar os alunos às informações encontradas no *website Viagem pela Terra Média*, no que diz respeito às localizações no mapa, baseando-se nas suas descrições. Com esse objetivo, foi solicitado aos alunos que acessassem o *website* com seus equipamentos eletrônicos e realizassem a atividade com base nos textos encontrados.

Porém, houve problemas técnicos com a internet, pois a velocidade de conexão disponibilizada pela escola é muito baixa, o que não possibilitava várias conexões simultaneamente. A professora titular tentou acesso com seu próprio computador e, por meio de uma conexão alternativa para visualização no projetor multimídia, o que também não aconteceu com uma velocidade satisfatória.

Por esse motivo, houve certo atraso durante a execução das atividades, e os alunos tiveram de concluir a atividade com base em seu conhecimento prévio e/ou intuição. Concluimos a atividade em conjunto, com vários alunos lendo suas respostas e compartilhando com o grande grupo.

Atividade 2

A atividade 2 tinha o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos quanto ao enredo que motiva a história do livro *O Hobbit*, bem como os filmes baseados nele. Os alunos deveriam ir à seção “Explore Mais” dentro da localidade Thranduil’s Hall e acompanhar o desenrolar da trama; dessa forma, colocar os fatos em ordem cronológica numerando-os de 1 (primeiro) a 10 (último). Contudo, devido ao problema com a internet, percebido durante a realização da atividade anterior, esta atividade foi designada como tarefa de casa para ser corrigida na aula seguinte.

Atividade 3

Para essa atividade, os alunos deveriam considerar especificamente o texto descritivo sobre Rivendel (Valfenda) no *website* Viagem pela Terra Média, com o intuito de exercitarem a questão dos advérbios e locuções adverbiais, um dos tópicos específicos trabalhado pela professora titular no momento em que começamos as aulas de observação da pesquisa. O texto a ser analisado era o seguinte:

O vale secreto de Valfenda é um reduto élfico escondido no sopé oeste das Montanhas da Névoa. É considerado o último reduto de civilização das terras de Eriador, o território noroeste da Terra Média, antes de os viajantes cruzarem as Montanhas da Névoa e entrarem nas Selvas de Rhovanion para o leste. Assim, Valfenda chegou a servir de refúgio para a Companhia de Thórin Escudo-de-Carvalho em sua missão de recuperar Erebor de Smaug, o Terrível. Também foi aqui que o Senhor Elrond leu as runas lunares no mapa das Terras Selvagens de Thórin e forneceu informações vitais para a busca dos Anões.⁸⁰

Nesse caso, eu estava prevenido considerando possíveis problemas com a conexão; então, tinha o texto a ser trabalhado em um arquivo PowerPoint para ser lido por meio do projetor multimídia, sem necessidade de conexão com a internet. Os alunos não tiveram muitos problemas para realizar a tarefa; ao final, solicitei que a professora titular me auxiliasse com a correção da atividade. Posteriormente, a professora ainda disponibilizou o texto corrigido no grupo Trabalho Monstro, na rede social Facebook, para que os alunos tirassem quaisquer dúvidas.

Atividade 4

A proposta da quarta atividade era a de realizar um debate sobre assuntos polêmicos, alguns dos quais veiculados pela mídia na época, principalmente acerca do racismo e da

⁸⁰ O HOBBIT - *Viagem pela Terra Média*. Website da Warner Bros. Ent. Disponível em: <<http://middle-earth.thehobbit.com>>. Acesso em: 31 out. 2014.

homofobia. A conexão com o mundo de *O Hobbit* foi feita por meio da ideia de convivência na diversidade, visto que na história várias raças cooperaram na luta contra o mal.

Vários alunos participaram da discussão e expuseram suas ideias de forma muito respeitosa e, ao mesmo tempo, muito sincera sobre fatos relacionados à aceitação daquilo que lhes é diferente. A conversa girou mais em torno da homofobia, ou fatos relacionados àquilo que os homossexuais vivem na sociedade brasileira atualmente.

Alguns estudantes expuseram exemplos ocorridos em suas próprias famílias para argumentar suas opiniões. Infelizmente não houve oportunidade para todos falarem, mas também em nenhum momento foi forçado que aqueles que estavam mais quietos falassem; consideramos natural que alguns não tenham opinião formada sobre o assunto ou mesmo não se sintam à vontade para falar em público sobre tópicos que podem ser considerados polêmicos. Inclusive, ao final da aula, comentei com a professora titular sobre a minha surpresa quanto à maturidade de algumas respostas, considerando alunos que aparentemente ainda se comportam de maneira mais infantil.

Atividade 5

A última atividade foi elaborada de forma que os alunos concluíssem em casa, pois considero difícil escrever textos longos individualmente, em grande grupo, sem ser uma avaliação em sala de aula.

Conclusão - Considerações Finais

O imprevisto quanto ao uso da internet atrasou por vários minutos o andamento da aula. Porém, como logo na primeira atividade a conexão foi solicitada, esse problema foi detectado de forma que o tempo perdido durante o primeiro exercício pôde ser compensado com a não realização da segunda tarefa em sala de aula.

A maioria dos alunos se mostrou interessada, fazendo as atividades e auxiliando uns aos outros.

4.3.3 Atividades para prática 2 - guia do professor e atividades de sala de aula

Guia do professor

14 de outubro de 2014: Introdução - (5 minutos: 15h - 15h05) - Início do primeiro período

Comece a aula e comente com os alunos sobre os resultados alcançados na aula anterior e os problemas que ocorreram durante as atividades. Explique as medidas tomadas para tentar

minimizar os problemas na presente aula e apresente as atividades propostas. Mencione que novamente os alunos trabalharão em duplas na maioria das atividades. Depois, corrija a tarefa designada na aula anterior como dever de casa.

Atividade 1 (10 minutos: 15h05 - 15h15)

Objetivo: Familiarizar os alunos com as principais personagens da trilogia de filmes O Hobbit.

Essa é uma atividade introdutória para novamente situar os alunos no ambiente da Terra Média e não deve tomar muito tempo, pois é bem direta. No presente momento, muitos já assistiram a algum dos filmes de *O Hobbit* ou mesmo da trilogia Senhor dos anéis, o que facilita no reconhecimento dos personagens e consequente uso da dedução/eliminação para relacionar os personagens que ainda não conhece.

Atividade 2 (30 minutos: 15h15 - 15h45) Fim do primeiro período + Intervalo

Objetivo: Realizar uma análise esquemática da navegação no *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média* e com isso fazer a descrição através de desenhos/diagramas. Essas informações também devem servir de subsídio para a produção textual – atividade 5. A atividade propõe trabalhar o letramento esquemático.

Esta atividade visa estimular nos alunos o letramento esquemático, ou seja, sua capacidade de representar através de desenhos/diagramas/esquemas a estrutura do site *Viagem pela Terra Média* (principais informações - textos sobre os lugares, textos sobre personagens e seção “Explore Mais”). Explique que a ideia é fazer tal esquema com o objetivo de explicar para alguém a estrutura do *website*.

Atividade 3 (20 minutos: 16h - 16h20) - Início do segundo período

Objetivo: Permitir o contato dos alunos com diferentes textos de tradição oral e promover a reflexão sobre a influência da tradição oral/oralidade na literatura e textos do cotidiano. A atividade visa também oportunizar aos alunos a prática da produção textual baseada em algumas características da tradição oral.

Gênero discursivo a ser trabalhado: Literário, baseado na oralidade.

Primeira Parte

Nessa atividade, será utilizada uma cena do filme e uma parte do livro O Hobbit. Comece explicando que Tolkien foi fortemente influenciado pelas tradições orais em sua obra, o que se manifesta de diferentes maneiras. Dessa forma, primeiro passe o vídeo especificado

com os anões cantando sua música. Em segundo momento, solicite um voluntário para ler a parte do livro proposta. Esclareça que se trata de uma parte do capítulo “Adivinhas no escuro”, a parte na qual Bilbo trava um duelo de adivinhas com Gollum. Depois de lido o excerto, comente que em ambos os casos temos manifestações da cultura oral que surge ao longo dos anos nas sociedades sem a preocupação de um registro formal/acadêmico/bibliográfico; dessa forma, solicite aos alunos que deem exemplos da tradição oral na cultura brasileira/gaúcha e seu impacto e influência na cultura de forma geral.

Segunda parte

Agora, visando promover um pouco de descontração à sala de aula, proponha a criação de outra forma de manifestação da cultura oral, os poemas biográficos. Como os alunos estão trabalhando em pares, proponha que eles escrevam suas frases um sobre o outro, seguindo o roteiro da sequência didática.

Atividade 4 (15 minutos: 16h20 - 16h35)

Objetivo: Trabalhar com o uso da língua a partir de um acontecimento ficcional proposto por um jogo eletrônico disponível no *corpus* motivador e perceber as características do discurso para obter sucesso na situação proposta.

Gênero discursivo a ser trabalhado: Diálogo retórico/argumentativo

Comece a atividade destacando que, da mesma forma que Bilbo travou uma luta com Gollum através do uso da linguagem, com Smaug ocorre o mesmo no momento de seu encontro. Dessa forma, explique que a atividade está relacionada com a seção Experimente Mais em Erebor, na qual os alunos devem se passar por Bilbo escolhendo as melhores frases no diálogo com o dragão, visando sobreviver e escapar. Na conclusão, após os alunos identificarem as respostas, indague sobre a razão pela qual Bilbo agiu com polidez e adulação, justificando que é comum isso acontecer quando alguém está lutando pela sobrevivência contra um tirano, pois pode ser a única alternativa para preservar a vida.

Atividade 5 (10 minutos: 16h35 - 16h45) - Fim do segundo período

Objetivo: Produzir uma resenha sobre o *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média*, podendo utilizar como fonte de informação o esquema produzido para a Atividade 2.

Gênero discursivo a ser trabalhado: Resenha.

O *website Viagem pela Terra Média* é um experimento que visa proporcionar uma navegação imersiva diferenciada, utilizando algumas das últimas tecnologias para a internet.

Contudo, ao tentar inovar, designers e programadores muitas vezes perdem o foco e criam páginas complexas e pouco intuitivas. Considerando isso, a ideia da atividade é escrever uma resenha sobre o *website*, o que não é comum (mencione que é mais comum resenhas sobre livros, filmes e álbuns de música). Explique que a ideia com essa atividade é de tornar tais textos e-mails endereçados a Warner Bros. Pictures Brasil.

Conclusão

Agradeça pelo espaço cedido em sala de aula e a cooperação de todos – alunos e professora –, mencionando que talvez seja necessário mais um encontro e que permanecerão em contato através do grupo criado no *Facebook*.

Na sequência, são apresentadas as atividades aplicadas em sala de aula, às quais esse guia faz referência.

TRABALHANDO COM LITERATURA

3) A obra de Tolkien foi profundamente influenciada pela tradição de narrativas orais. Veja alguns exemplos disso primeiro no website Youtube <<http://www.youtube.com>> procurando pelos termos "Música Tema O Hobbit Montanhas Nebulosas". Depois, leia abaixo um trecho do livro O Hobbit.

- Ele adivinha fácil? Precisa fazer uma competição com nós, meu precioso. Se o precioso perguntar e ele não responder, nós come ele, meu precioso. Se ele pergunta e nós não responde, então nós faz o que ele quer, que tal? Nós mostra a saída, é assim!

- Está certo - disse Bilbo sem se atrever a discordar, e quase estourando os miolos para lembrar-se de adivinhas que pudessem salvá-lo de ser devorado.

*Trinta cavalos na colina encarnada,
Primeiro cerceiam,
Depois pisoteiam,
Depois não fazem nada.*



Foi tudo o que conseguiu lembrar para perguntar - a idéia de comida povoava seus pensamentos. A adivinha era bem velha também, e Gollum sabia a resposta tão bem quanto vocês.

- Barbada, barbada! - chiou ele. - Dentess! Dentess!, meu precioso, mas nós só tem seis! - Então ele propôs sua segunda adivinha:

*Sem asas volita,
Sem voz ele ulula,
Sem dentes mordica,
Sem boca murmura.*



- Um minutinho! - gritou Bilbo, ainda incomodado pensando em comida. Por sorte já ouvira algo parecido antes e, colocando a cabeça no lugar, pensou na resposta.

- Vento, vento, é claro - disse ele, e ficou tão satisfeito que inventou uma na hora. "Esta vai confundir essa criaturinha subterrânea nojenta", pensou ele:

*Um olho no azul dum rosto
Viu outro olho no verde de outro.
"Aquele olho é como este olho"
Disse o primeiro olho,
"Mas lá embaixo é o seu lugar,
Aqui em cima é o meu lugar".*



- Ss, ss, ss - disse Gollum. Estivera debaixo da terra por um longo tempo, e já começava a esquecer esse tipo de coisa. Mas exatamente quando Bilbo começava a alimentar esperanças de que o patife não conseguiria responder, Gollum trouxe memórias de muitas eras passadas, de quando vivia com a avó numa toca na margem de um rio.

- Sss, sss, meu precioso - disse ele. - Sol sobre as margaridas, é essa a resposta, é sim.

A partir desses exemplos, você consegue identificar traços da tradição oral na sua cultura? Como ela se manifesta?

Uma outra expressão da tradição oral é o chamado "poema biográfico", texto que visa gravar na memória informações sobre pessoas queridas ou que realizaram um feito importante. Siga o roteiro abaixo e faça um poema biográfico próprio ou de alguém que você admira.

Linha 1. Primeiro nome

Linha 2. Três características que descrevem a personalidade

Linha 3. Parente (filha(o), irmã(o), etc.) de...

Linha 4. Ama (liste três coisas ou pessoas)

Linha 5. Que sente (três itens)

Linha 6. Que precisa (três itens)

Linha 7. Que teme (três itens)

Linha 8. Que gostaria de ver (três itens)

Linha 9. Cidadã(o) de

Linha 10. Último nome

4.3.4 Relatório de atividades (prática 2)

14 de outubro de 2014 - 2 períodos

Introdução

Novamente a professora titular iniciou, passou-me a palavra, dessa vez enfatizando que iria considerar as atividades propostas durante a pesquisa como parte da avaliação final da disciplina no trimestre.

Antes de iniciar as atividades propostas para essa aula, parabeneizei a turma pelo debate da aula anterior; todos aqueles que tomaram a palavra se expressaram de forma muito apropriada quanto à aceitação do diferente, especificamente tratando de combater a homofobia e o racismo. Também comentei que, mesmo sendo nascido no Rio Grande do Sul, percebo muitas vezes um bairrismo exacerbado por parte de outros gaúchos, o que expliquei que ficou muito mais fácil de ser percebido por mim depois de ter morado mais de 8 anos fora do estado.

Atividade 1

Alguns alunos fizeram a atividade com base em seu conhecimento prévio, por já ter assistido aos filmes da trilogia O Senhor dos Anéis ou os filmes O Hobbit. Como a proposta da atividade foi o trabalho em duplas, vários alunos auxiliaram outros colegas. Para sanar suas dúvidas, os alunos acessaram o *website* “*Viagem pela Terra Média*”. Foi perceptível que esse tipo de prática estimulou o interesse daqueles alunos que não têm tanto conhecimento da história O Hobbit, por assistir os filmes e mesmo ler os livros da trilogia.

Atividade 2

Essa atividade visava trabalhar na perspectiva do letramento esquemático, pois exigia que os alunos fizessem um mapa de navegação do *website* “*Viagem pela Terra Média*” identificando como acessar as principais informações. Expliquei que a ideia era, em primeiro lugar, auxiliar eles próprios a se localizarem em sua navegação pelo *website*; depois disso, fazer o esquema como se fossem explicar pra outra pessoa.

Devido ao tempo necessário para a navegação, essa atividade foi realizada em casa. De maneira geral, os alunos não tiveram muitas dificuldades para encontrar as informações-chave. Contudo, o espaço destinado na folha de atividades poderia ter sido maior.

Atividade 3

Para trabalhar algumas questões referentes ao letramento literário, foi proposto assistir a um vídeo do filme “*O Hobbit - Uma Jornada Inesperada*”, em que os personagens cantam uma de suas canções tradicionais, baseadas em lendas e mitos e que foram passadas de geração em geração (foi utilizado o projetor multimídia, para que todos assistissem simultaneamente; foram assistidas as versões em português e em inglês). Além disso, foi lido um trecho do livro “*O Hobbit*”, do capítulo “*Adivinhas no Escuro*”, em que é travada uma batalha de adivinhações entre Bilbo e Smeagol.

Com essa referência, trabalhou-se com a ideia de memória coletiva, solicitando aos alunos que se lembrassem de músicas e outros textos de sua própria cultura que poderiam ser caracterizados pelo surgimento por meio da tradição oral (cantigas, versos, canções de roda, rimas, adivinhações, lendas, etc.).

Após alguns exemplos levantados pelos alunos, eles trabalharam com um gênero específico de texto oral, produzindo poemas biográficos. Como a proposta de trabalho também era dupla, tivemos os alunos descrevendo uns aos outros e alguns poucos casos de alunos descrevendo a si mesmos. Foi uma atividade muito interessante, pois, ao mesmo tempo, puderam usar sua criatividade e se divertir lendo e ouvindo as diversas descrições.

Atividade 4

Esta atividade propôs que os alunos exercitassem o uso da língua, em uma situação ficcional proposta por um dos jogos eletrônicos encontrados no *website* “*O Hobbit - Viagem pela Terra Média*”⁸¹. Nesse jogo, é travada uma batalha retórica/argumentativa, em que o jogador assume o lugar do personagem Bilbo e deve escolher as melhores respostas em um diálogo com o dragão Smaug, o vilão da história, visando não perder a vida.

Assim, com base nas opções escolhidas para ser bem-sucedido durante a disputa, os alunos foram convidados a analisar as principais características do discurso utilizado; com unanimidade, perceberam a polidez e a adulação utilizadas nas palavras de Bilbo, com o objetivo de não ser devastado pela grandeza, de tamanho e poder, do inimigo dragão.

Atividade 5

Novamente, pensando na perspectiva de aproximar os alunos a diferentes realidades sociais onde tenham de exercer diferentes ações letradas, a atividade propunha uma situação real: os alunos deviam fazer a resenha do *website* *O Hobbit - Viagem pela Terra Média* (*Corpus*

⁸¹ Disponível em: <<http://middle-earth.thehobbit.com/erebor/experience>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

Motivador). Durante a explicação da atividade, foi explicado que a resenha não deveria limitar-se, simplesmente, ao visual e à tecnologia utilizada no *website*, mas os alunos deveriam também avaliar questões como navegabilidade e interatividade; para isso, poderiam utilizar o esquema feito para a atividade 2 desta prática.

Conclusão - Considerações Finais

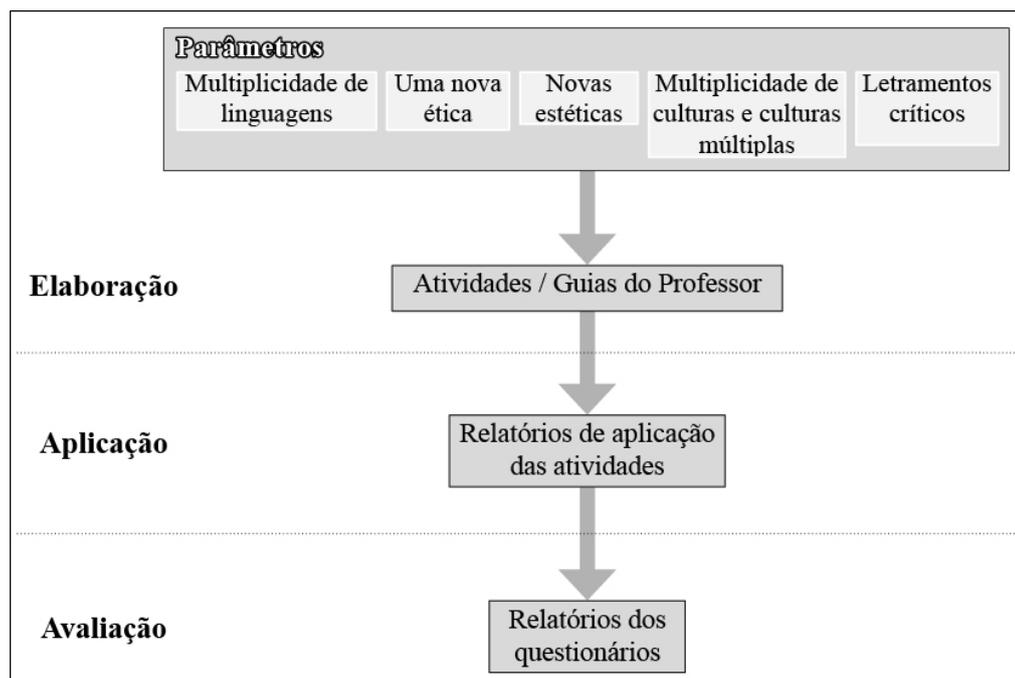
Durante a conclusão das atividades, agradei à professora titular, bem como à escola e também aos alunos, por toda a colaboração demonstrada durante a realização das atividades propostas. Comentei que esperava ter instigado seu interesse não somente pelo livro e filmes de O Hobbit, mas também pelo interesse em utilizar diferentes ferramentas para estudar a língua portuguesa e ter acesso à literatura.

Ao final, os alunos também agradeceram pelo fato de as atividades propostas terem tornado o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo para eles. Também pediram desculpas pelos diversos momentos nos quais a turma estava conversando durante as explicações ou se distraía durante as atividades.

Percebi que o relacionamento estabelecido com os alunos foi muito positivo. Inclusive, nesse dia da segunda prática da pesquisa, eles aproveitaram a minha presença para tirar fotos para homenagear seus professores pelo dia dos professores que se aproximava. Pediram para a professora titular sair da sala de aula por alguns momentos. Então os ajudei tirando as fotos.

4.4 ANÁLISE E RESULTADOS FINAIS

Conforme comentado na seção 4.3, para confirmar se o objetivo dos multiletramentos foi alcançado, é necessário verificar o resultado obtido em sala de aula a partir dos relatórios de aplicação das atividades e das respostas dos questionários posteriores. Esse processo de verificação está representado pelo esquema que consta no Quadro 8.



Fonte: Elaborado pelo acadêmico

O Quadro 8 demonstra, portanto, que os conceitos abordados na seção 4.3 e utilizados como parâmetros para a elaboração das atividades propostas por este trabalho devem ter sido empregados também na aplicação em sala de aula, o que será comprovado (ou não) na avaliação final do trabalho (4.4.2).

No ponto seguinte, apresentamos o resultado avaliativo das práticas de sala de aula, com base nos questionários posteriores aplicados aos alunos e à professora titular.

4.4.1 Resultados dos questionários posteriores

Dos vinte e nove alunos da turma 102, dezenove (cinco meninos e quatorze meninas) responderam ao questionário posterior (Apêndice D) à aplicação prática das atividades propostas pela pesquisa. As questões para os alunos não trataram, em nível conceitual, dos termos abordados por este trabalho (multimodalidade, multiletramentos, hipergêneros, etc.), pois acreditamos que esses dizem respeito aos professores que aplicam, observam e explicam essas definições enquanto guias no processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, as perguntas tiveram o caráter de perceber a receptividade dos alunos quanto às práticas propostas e os impactos (positivos ou negativos) que elas tiveram.

Todos os dezenove alunos confirmaram que as aulas atingiram ou superaram suas expectativas. Alguns destacaram a escolha do *corpus* motivador como aspecto positivo; outros,

a possibilidade de ter aulas mais dinâmicas que as cotidianas pelo uso dos equipamentos eletrônicos em sala de aula, além de terem despertado o interesse pelo livro e filmes *O Hobbit*. Contudo, o que também chamou atenção foi a capacidade de uma aluna perceber que as atividades propostas visavam à prática com gêneros distintos:

[as aulas atingiram minhas expectativas], já que, por meio das atividades, podemos adquirir mais conhecimento a respeito desse livro, assim como no momento em que produzimos os textos foi possível treinar a produção de cada gênero textual. (aluna G.B.S.)

Outro fato positivo foi a capacidade de os alunos fazerem conexão entre alguns pontos abordados pela história de *O Hobbit* e situações do cotidiano.

Destacamos também o resultado positivo da interação proposta para as atividades, o trabalho em conjunto e a possibilidade de troca de ideias ressaltada pelos alunos:

[gostei mais] do diálogo sobre homossexuais e racismo, pois pude ouvir opiniões diferentes para poder refletir de forma melhor sobre a questão. (aluna C.F.C.)

[gostei de] realizar as atividades propostas, juntamente com meus colegas, descobrindo o livro. (aluna B.C.F.)

gostei das conversas, de ouvir a opinião de meus colegas, e assim conhecendo mais um pouco de cada um (...). (aluna E.R.P.)

A aula teve até uma grande dinamização entre eu e meus colegas da sala, onde todos podiam ajudar um ao outro em questões, das quais eu não tinha conhecimento do mesmo modo que a nossa turma cresce quando realizamos trabalhos em conjunto. (aluno M.C.T.)

Como pontos negativos, alguns alunos ressaltaram os problemas com a conexão à internet – já mencionado no relatório de prática em sala de aula. Houve ainda quem desejou ter mais contato com as TICs e reclamou das atividades de produção textual, por não gostar de escrever. Também foram relatados problemas para realizar as atividades, por desconhecimento sobre o livro e filmes baseados na obra de J. R. R. Tolkien.

Os alunos ainda sugeriram outros tipos de situações para facilitar a utilização das TICs para manter maior vínculo com os professores, ou mesmo trabalhar com o conteúdo programático:

Uma alternativa é que os professores elaborem simulados de conteúdos de provas e divulguem nas redes sociais para que os alunos os façam. Outra iniciativa seria criar uma página na internet somente para professores e alunos, onde os professores postariam materiais importantes, notícias, vídeos e outros documentos necessários. Os professores também poderiam fazer com que os alunos assistissem filmes na internet para realizar atividades posteriores. (aluna J.L.S.)

Acredito que seria interessante a criação de um laboratório de informática em nosso colégio que auxiliaria muito em todas as matérias, podendo serem realizadas diversas atividades, visto que existem vários sites em que é possível resolver problemas e corrigi-los, tendo maior aproveitamento por parte dos alunos e também para ver os pontos em que há maior dificuldade. (aluna G.B.S.)

Acho que as escolas deveriam mesclar o uso das novas tecnologias com a metodologia atual. Acredito que a tecnologia, como algo que está presente constantemente em nosso dia-a-dia, deveria ser empregada sim nas escolas, porém acho que não pode ser utilizado somente isso, pois se começarmos a utilizar somente computadores e *smartphones*, acabaremos perdendo habilidades como a escrita. (aluna J.P.)

Uma atividade que pode ser destacada é a 2 da aula 2 (4.3.3), na qual os alunos deveriam fazer o desenho estrutural do *website Viagem pela Terra Média*. Essa tarefa havia sido pensada justamente para mobilizar o letramento esquemático, geralmente não muito trabalhado nas escolas. Essa foi a única atividade que recebeu comentários específicos:

Apesar de ficar meio confusa em relação a como fazer no começo, o que mais gostei foi criar o mapa do *site*. Achei divertido e acabei conhecendo mais o *site*. (aluna T.A.S.)

[gostei mais de] conhecer a dinâmica do *site*. Acho que todas as sagas (que viram filme ou não) deveriam ter um site assim. (aluna J.P.)

[gostei mais] (d)a parte que nos foi disponibilizado material e que relacionamos o mesmo com as tecnologias atuais (celulares, computadores, etc.), como por exemplo a navegação no *website* relativo ao livro e ao filme que se mostrou muito interessante. (aluna G.B.S.)

Outro resultado positivo, verificado nas respostas dos alunos, foi o aumento do interesse não somente pelos filmes da trilogia *O Hobbit*, mas também pelos livros, pois sete (36,84%) deles disseram que já tinham iniciado, iniciariam ou tinham a ideia de iniciar a leitura.

Já em relação às respostas da professora titular, é válido publicá-las na íntegra, pois apresentam um caráter crítico de alguém que trabalha diariamente com os conceitos estudados aqui, na realidade de sala de aula. Além disso, eles apresentam uma opinião externa, procedente de um ator que desempenhou um papel coadjuvante durante a pesquisa. Segue a transcrição das perguntas e respostas da professora ao questionário posterior (Apêndice E):

P: Avalie de maneira geral as aulas ministradas e as atividades propostas durante a pesquisa, destacando pontos positivos e negativos.

R: Minha avaliação é positiva, as atividades foram muito bem elaboradas. Elas chamaram a atenção dos alunos, não somente pelo fato de eles terem que usar os equipamentos eletrônicos ou porque a história a ser trabalhada é interessante. Creio que na verdade houve uma conexão de fatores que foram pensados para proporcionar esse engajamento efetivo deles: além dos mencionados, também o layout das atividades e a liberdade que lhes foi dada durante as aulas.

Como negativo acredito apenas as poucas aulas nas quais tivemos as práticas da pesquisa e o fato do estudo não fazer parte do conteúdo programático. Além disso, também considero que se a velocidade da internet na escola fosse maior, os alunos

poderiam ter tirado mais proveito em sala de aula, sem ter que concluir atividades em casa.

P: Você considera que de alguma forma, as aulas ministradas durante a pesquisa acrescentaram algo a seus alunos? O quê? Como?

R: Foi perceptível o engajamento dos alunos, mesmo que alguns tenham apresentado a inquietação corriqueira durante as aulas. Os tópicos trabalhados ajudaram muito, pois proporcionaram que os alunos interagissem em duplas e mesmo no grande grupo. Surgiram discussões muito interessantes, que acrescentaram não somente a eles, mas a mim também.

P: Ficou clara para você a abordagem de diferentes gêneros textuais durante as atividades? Quais? Em caso negativo, como isso poderia ter sido trabalhado?

R: Creio que vários gêneros foram abordados, tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção textual. Por exemplo, a história fantástica, a narrativa mitológica, o relato histórico, o debate, o e-mail de opinião, a cantiga, o poema, a adivinhação, a resenha, o diálogo.

P: Em sua opinião, o que poderia/deveria ser feito por parte da escola e dos professores para integrar a utilização de equipamentos eletrônicos ao estudo do conteúdo obrigatório das variadas disciplinas?

R: Não concordo que a utilização de um material didático 100% eletrônico seja uma solução, pois alguns tipos de práticas são próprios do impresso. Além disso, acredito que teremos que lidar com papel por muito tempo, por mais que vários veículos impressos (revistas, jornais, livros, etc.) já tenham ganhado versões digitais. E também porque uma boa aula não depende somente do equipamento em si.

Mas sei que a escola deveria dar mais atenção aos equipamentos digitais, pois estão na realidade dos alunos fora de sala de aula. Essa atenção não necessariamente deveria focar em conteúdos dito “escolares”, mas poderia servir até mesmo como conscientização na utilização de tais equipamentos e proporcionar práticas sociais que na atualidade ocorrem primariamente no meio digital.

P: Mesmo com o pequeno número de aulas ministradas durante a pesquisa, você considera que elas acrescentaram algo à disciplina de língua portuguesa? O quê? Como?

R: Acrescentaram sim. Demonstraram que é possível utilizar diferentes mídias e modos para que os alunos tenham contato com textos e gêneros diversos. Além disso abordaram temas relevantes no contexto atual do país.

P: Ficaram claras para você as diferentes propostas de letramento apresentadas nas atividades? Quais? Em caso negativo, como isso poderia ter sido trabalhado?

R: A proposta de letramento não pareceu muito clara, mas é perceptível que há por detrás das atividades uma intencionalidade quanto ao uso da linguagem em contextos sociais diversos. De qualquer forma, ficou claro que as atividades proporcionaram aos alunos experimentarem/simularem diferentes tipos/gêneros textuais, dessa forma contribuindo para o seu letramento.

Tanto nas respostas da professora titular quanto nas dos alunos, houve sucesso na tentativa de “seduzir” e motivar os estudantes para atividades relacionadas à leitura e produção textual por meio da utilização das TICs em sala de aula, permitindo que esses alunos desempenhassem no contexto escolar as habilidades já desenvolvidas por eles, destacadas previamente por Tapscott (2009), Prensky (2007, 2010) e Venn e Vrakking (2009).

A professora titular também percebeu a intencionalidade de se trabalhar com a multimodalidade discursiva, seja ela no meio digital ou impresso, vendo a multiplicidade de

linguagens de maneira positiva. Também é plausível admitir sua percepção da relação entre os letramentos múltiplos e o domínio de variados gêneros, como afirma Lemke (2010).

4.4.2 Resultados finais da pesquisa

Para verificar se os objetivos propostos por este trabalho foram alcançados, devemos contar com o auxílio dos relatórios de prática de sala de aula (4.3.2 e 4.3.4) e do relatório dos questionários posteriores (4.4.1), considerando o cruzamento das informações com aqueles parâmetros adotados durante a elaboração das atividades (apresentados na seção 4.3), os quais consideramos indicadores do multiletramento: multiplicidade de linguagens, uma nova ética, novas estéticas, multiplicidade de culturas e letramentos críticos (ROJO, 2012). Passamos a discorrer e verificar a concretização de cada um deles.

O planejamento das atividades procurou contemplar a multimodalidade discursiva presente em diversos gêneros, vários foram acessados por meio do hipergênero que constitui o *corpus* motivador e outros encontrados no meio impresso, apresentando assim a *multiplicidade de linguagens* requerida para o multiletramento. Nesse sentido, tal diversidade de modos semióticos pôde ser percebida na atividade 3 da aula 2, por exemplo, na qual os alunos tiveram contato com música, vídeo, charadas e literatura para trabalhar a questão da influência da tradição oral na cultura popular. Nessa mesma atividade, os alunos também tiveram a criatividade estimulada por meio de uma produção textual guiada de um texto com características da oralidade.

Ao comentar que os multiletramentos passam por uma *nova ética* baseada no diálogo, Rojo (2012) faz referência ao caráter colaborativo das mais diversas produções contemporâneas, sejam elas textuais, musicais, vídeos, etc., influenciadas por aquilo que as tecnologias digitais permitem (copiar, colar, compartilhar, etc.); há casos nos quais não existe apenas um autor em destaque. Isso foi exercitado durante todas as produções em conjunto em sala de aula, nas quais os alunos foram estimulados a trabalhar em conjunto, principalmente na construção do pensamento coletivo após o debate que contemplou os temas racismo e homofobia.

Esse debate também foi muito relevante para proporcionar a expressão da *multiplicidade de culturas* presente na sala de aula, mais um dos aspectos que os multiletramentos devem observar (ROJO, 2012). Nessa atividade, os alunos expuseram suas diferentes culturas, expressas na forma de suas opiniões ao grande grupo, muitas vezes baseadas em pré-conceitos, regionalismos, diferentes histórias familiares e influenciadas pela religiosidade. Mesmo

correndo o risco de causar animosidades em sala de aula, por se tratar de tópicos relativamente polêmicos, houve muito respeito entre todos os participantes, os quais tiveram a oportunidade de influenciar e serem influenciados por outro.

A oportunidade de expressar *novas estéticas*, por meio de juízo de valor e “gosto” pessoal, foi possível na resenha proposta na aula 2 (atividade 5). Isso porque, por mais que seja cheio de imagens e apresente jogos eletrônicos, o *corpus* motivador não é necessariamente um *website* que agrade a todos. Isso também diz respeito ao *letramento crítico*, pois também foi requerido que os alunos avaliassem sua eficiência no que concerne à navegação realizada nele, visto que apresenta uma nova tecnologia na qual invariavelmente, em algum momento, o usuário/leitor se apresenta como errante ou detetive (SANTAELLA, 2004). Essa atividade também apresentou uma proposta diferente quanto à produção desse gênero discursivo, pois geralmente é produzido em sala de aula e mesmo por jornalistas profissionais, resenhas de livros, filmes, álbuns de música, e não de *websites*. Além disso, o *letramento crítico* foi trabalhado nos diversos momentos em que os alunos precisaram expressar sua opinião, como na produção textual sobre política (atividade 5 da aula 1).

A proposta de estimular o multiletramento foi bem-sucedida. Em primeiro momento, isso se deve por respeitar os parâmetros estabelecidos por Rojo (2012), com base no New London Group (2000), em Kalantzis e Cope (2000) e Lemke (2010). Além disso, também consideramos a importância dada por Lemke (2010, p. 457) para a relação entre os diferentes gêneros e os letramentos múltiplos, pois, para esse autor, “teremos tantos letramentos quanto o número de gêneros multimidiáticos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, inserido na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor do Programa de Pós-graduação em Letras (UPF), teve como tema a utilização das TICs no contexto escolar do primeiro ano do EM, em um colégio estadual na cidade de Passo Fundo, RS, mais especificamente a utilização de enfoques teórico-aplicados que abordam conceitos de hipergêneros digitais sob a perspectiva da multimodalidade para letramento no ensino da língua materna.

Como justificativa para a sua realização, destaco meu interesse em investigar a utilização de tecnologias aplicadas à educação, visto que é claramente perceptível o ritmo acelerado sob o qual elas avançam, o que tem gerado novos desafios tanto aos professores quanto à sociedade como um todo. Além disso, pelas novas maneiras de interação proporcionadas por equipamentos digitais dos mais variados, novos gêneros discursivos têm surgido, os quais deveriam, gradativamente, tornar-se objetos de estudo da disciplina de Língua Portuguesa no âmbito escolar. No entanto, com base em informações coletadas durante a elaboração deste trabalho, isso parece não ocorrer com tanta desenvoltura, devido às dificuldades de adaptação apresentadas pelo CTBM, o que acreditamos acontecer de forma similar em outras escolas.

Neste trabalho, utilizamos a seguinte questão norteadora: o desenvolvimento de práticas leitoras e de produção de textos com base em hipergêneros digitais multimodais, no estudo da língua materna, pode contribuir para o multiletramento de alunos no EM. Esse questionamento surgiu por conta do meu interesse em pesquisar sobre possibilidades de uso das TICs em processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A partir disso, floresceram outros conceitos-chave abordados, para fundamentação teórica da pesquisa desenvolvida, que foram necessários e apropriados para a compreensão das práticas sociais estabelecidas em ambientes digitais: a multimodalidade discursiva, os hipergêneros e o multiletramento. Por essa razão, estabelecemos o seguinte objetivo geral: desenvolver, aplicar e avaliar práticas leitoras e de produção de textos em sala de aula, com base em hipergêneros digitais multimodais, no estudo da língua materna, visando promover o multiletramento de alunos do EM, considerando o preparo desses jovens para lidar com os contextos emergentes nos quais os diversos textos são socializados na contemporaneidade.

Dessa forma, os objetivos específicos são os seguintes:

- a) realizar levantamento bibliográfico referente à conceituação de leitura e de letramento, bem como de gêneros multimodais e de hipergêneros ante as novas TICs, o que serviu de base para a compreensão da realidade do estudo e para a aplicação prática dos conceitos-chave em sala de aula, conforme já mencionados;

- b) apresentar o *Corpus* Motivador do trabalho e utilizá-lo como exemplo para a adoção da terminologia hipergêneros digitais, em vez de gêneros digitais. A escolha de tal *Corpus* Motivador foi muito pertinente, visto ser esse uma ótima amostra de hipergênero, analisando a dificuldade em caracterizá-lo em uma categoria específica de *website* e considerando os atributos maleáveis dos textos lá presentes;
- c) investigar os traços característicos dos sujeitos da pesquisa e do contexto escolar analisado, considerando a relação entre a leitura e o uso das TICs, bem como a imbricação dos gêneros discursivos com práticas de letramento. Foi de suma importância realizar essa verificação já no estágio inicial da pesquisa, com a finalidade de levantar a situação-problema e apoiando-se no procedimento metodológico da pesquisa-ação visando à produção de resultados efetivos mediante a proposta de estudo a que se vinculou o estudo. Sem essa análise, haveria muitas chances de criar uma proposta irrelevante para o contexto educacional do CTBM;
- d) demonstrar teoricamente a necessidade da adoção do conceito de multiletramentos ou letramentos múltiplos, no estudo dos gêneros discursivos. Ao longo do trabalho, a compreensão de letramento deveria ser considerada como letramentos múltiplos ou multiletramentos, pois, ao lidar com diversos gêneros discursivos, são necessários diversos letramentos. Além disso, o conceito de multiletramento visa considerar a multiplicidade semiótica presente no texto (multimodalidade), intentando habilitar os cidadãos a negociarem significados através de linguagens permeadas por variações, propondo um novo senso de vida cívica baseada na diferença e outras vezes na similaridade;
- e) criar atividades de sala de aula relacionando os conceitos de hipergênero e multimodalidade discursiva, para a promoção do multiletramento de alunos do EM e, conseqüentemente, verificar se as atividades propostas neste estudo promoveram o multiletramento dos alunos. A criação dessas atividades, conforme apresentadas na seção 4, tópicos 4.3.1 e 4.3.3 da análise, consistiu na principal tarefa deste trabalho, pois foi minha intenção, desde o princípio, materializar de maneira prática a teoria mobilizada, na forma de sequências didáticas relevantes tendo em vista os sujeitos-alvo da pesquisa. O hipergênero selecionado (*Corpus* Motivador) mostrou-se altamente versátil, pois, a partir dele, tornou-se possível promover o contato dos alunos com vários gêneros discursivos (a história fantástica, a narrativa mitológica, o relato histórico, o debate, o e-mail de opinião, a cantiga, o poema, a adivinhação, a resenha, entre outros) e alcançar os pressupostos para o multiletramento. Também contei com a otimização da

pesquisa-ação no processo metodológico, ao estipular etapas muito distintas, todas elas com início e fim delimitados, a fim de alcançar os objetivos propostos.

Destaco, reiteradamente, o conceito de “hipergênero digital”, apresentado com base em Maingueneau (2010a, 2010b), o qual acredito designar melhor o *Corpus* Motivador utilizado neste trabalho. Em realidade, o termo “gênero digital”, ao tratar de práticas discursivas em ambientes digitais, deva ser revisto/repensado, pois esses novos espaços digitais/virtuais oferecem condições diferenciadas para a produção e fruição de textos, que permitem tanto a difusão de gêneros próprios do ambiente impresso quanto o surgimento de vários outros gêneros típicos desse novo meio. Dessa forma, a adaptação do termo “gênero textual” para “gênero digital” adotada por Marcuschi (2008, 2010) pode ser percebida sob um olhar questionador, de alguma dúvida, visto que, conforme depreendo, não contemplaria várias propriedades dessa realidade (o tipo de texto e sua textualidade, bem como a multimodalidade discursiva inerente, por exemplo), além de que algumas das características que definem “gêneros discursivos” parecem basear-se em situações de comunicação nas quais prevaleceriam os gêneros textuais impressos.

Os estudantes que participaram da pesquisa enquadram-se nas características levantadas na fundamentação teórica, demonstrando uma constante inquietação em sala de aula e, ao mesmo tempo, um apreço exagerado por seus celulares e *smartphones*. Já o CTBM transparece reproduzir um contexto escolar reconhecido como “tradicional”, onde permanecem as mesmas práticas pedagógicas há muito conhecidas e já cristalizadas. Acredito que essa característica pode estar um pouco relacionada com o fato de se tratar de um colégio militar, que exalta o bom comportamento e o respeito às normas e aos superiores. Entretanto, ao não realizar práticas de ensino integrais que abordem a questão dos gêneros no ambiente digital, a escola deixa de proporcionar aos alunos um contato importante e um estímulo ao pensamento crítico sobre situações que serão invariavelmente experienciadas em suas vidas cotidianas.

Com esta pesquisa pretendo contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais que utilizam as TICs no estudo da língua materna, bem como auxiliar na melhor compreensão da realidade comunicacional estabelecida no ambiente virtual, considerando as implicações que os hipergêneros digitais e sua característica discursiva multimodal trazem para o ensino de língua.

Algumas das claras limitações encontradas durante a realização deste estudo foram: o fator tempo e o fato de o acadêmico-pesquisador não ser o professor efetivo da turma de EM com a qual se trabalhou. Afirmo isso porque creio que, ao conhecer melhor os alunos e poder realizar uma pesquisa-ação com um maior número de ciclos, poderia, talvez, obter resultados

mais substanciais e ter mais chances de interferir na realidade na qual levantei o problema de pesquisa. Dessa forma, sugiro a realização de outros trabalhos com a mesma temática que possam, por exemplo, desenvolver e ampliar a compreensão de leitura e de interpretação em hipergêneros digitais. Além disso, busquei motivar outros pesquisadores a se dedicarem sobre a temática em seus processos de qualificação continuada, refletindo sobre assuntos diversos dentro do universo das letras, aprofundando seu conhecimento sobre linguística e/ou literatura, para que de forma mais efetiva possam contribuir para um panorama mais qualitativo no cenário educacional em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, Nilze Maria; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe; SCHLÜNZEN

JÚNIOR, Klaus (Org.). *Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 171-192.

ALTUN, Arif. New Text on the Block: Problems and Issues while Navigating to Read. In: LUZÓN, María José; RUIZ-MADRID, Maria Noelia; VILLANUEVA, María Luisa (Eds.). *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*. New Castle Upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 43-61.

ARCOVERDE, Maria Divanira de L.; ARCOVERDE, Rossana Delmar de L. *Leitura, interpretação e produção textual: Gêneros textuais ou discursivos*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. *O que é o TDAH*. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap. 6, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

CARPINEJAR, Fabrício. *www.twitter.com/carpinejar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CLARK, Christina. *Children's and Young People's Reading Today: Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*. National Literacy Trust, 2012. Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4543/Young_people_s_reading_FINAL_REPORT.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014.

CLASSE C lidera número de smartphones no Brasil, diz pesquisa. Disponível em: <<http://idgnow.com.br/mobilidade/2014/10/22/classe-c-lidera-donos-de-smartphones-no-brasil-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR - PASSO FUNDO. Disponível em: <<http://www.colegiotiradentes.g12.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

CORACINI, Maria José R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005. p. 15-44.

CORACINI, Maria José R. F.; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CRYSTAL, David. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. 'O brave new world, that has such corpora in it!' New trends and traditions on the Internet. In: *International Computer Archive of Modern and Medieval English (ICAME 32): 'Trends and Traditions in English Corpus Linguistics'*. Oslo, 2011. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Internet21.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2015.

DIAS, Anair V. M. Hipercontos Multissemióticos. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 95-111.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 135-151.

_____. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

EGAN, Jennifer. *Caixa Preta*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012. E-book edição Kindle.

ELLIOTT, John. *Action research for educational change*. 4th printing. Buckingham: Open University Press, 1996.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: Ucpel, v. 1, n. 1, p. 3-32, 1998.

GILSTER, Paul. *Digital Literacy*. New Jersey: Wiley, 1997.

GREENFIELD, Patricia Marks. *Mind and Media - The effects of television, videogames and computers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

GURAK, Laura. *Cyberliteracy: navigating the internet with awareness*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 2001.

HERRING, Susan. Computer-Mediated Conversation: Introduction and Overview. *Language@Internet*, v. 8, artigo 2, 2011. Disponível em: <<http://www.languageatinternet.org/articles/2011/Herring/introduction.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

_____. Discourse in Web 2.0: Familiar, Reconfigured, and Emergent. In: TANNEN, Deborah; TRESTER, Anna Marie (Eds.). *Discourse 2.0: language and new media*. Washington: Georgetown University Press, 2013. p. 1-25.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*. Ibope Inteligência, 2011. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014.

JUNIOR, Cirilo. *IBGE: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000. p. 117-144.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, Gunther. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. Londres: Routledge, 1997.

_____. *Literacy in the New Media Age*. Nova York: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Routledge, 2001.

LANDOW, George. *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an era of globalization*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2006.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. Genre, hypergenre, dialogue. *Calidoscópio*, São Leopoldo: Unisinos, v. 3, n. 2, p. 131-137, maio/ago. 2005.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 69-92.

_____. Hipergênero - Hipergênero, gênero e internet. In: _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010a. p. 129-138.

_____. Types of Genres, Hypergenre and Internet. In: LUZÓN, María José; RUIZ-MADRID, Maria Noelia; VILLANUEVA, María Luisa (Eds.). *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*. New Castle Upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, 2010b. p. 25-41.

_____. *Discurso literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MIDDLE-EARTH in popular culture. Disponível em: <http://lotr.wikia.com/wiki/Middle-earth_in_popular_culture>. Acesso em: 14 ago. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5511:pnld-2012-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9009:pnld-2015-portugues>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. *PNLD 2012 – Coleções mais distribuídas por componente curricular*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9160:pnld-2012-colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000. p. 9-36.

NORTH KINGDOM. *Website*. Disponível em: <<http://www.northkingdom.com/>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

NÚÑES, E. M.; GARCIA, A. E. M. Las nuevas prácticas de lectura & escritura y la inclusión cultural. In: RÖSING, T.; RETTENMAIER, M. (Org.) *Lectura y formación del lector: estudios en red*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2012. p. 62-96.

O OBSERVADOR. *Brasil 2011*. Disponível em: < http://www.cetelem.com.br/portal/elementos/pdf/pdf_observador2011_BR.zip>. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. *Brasil 2012*. Disponível em: < http://www.cetelem.com.br/portal/elementos/pdf/pdf_observador2012_BR.zip>. Acesso em: 27 dez. 2014.

O HOBBIT - *Viagem pela Terra Média*. Website da Warner Bros. Ent. Disponível em: <<http://middle-earth.thehobbit.com>>. Acesso em: 31 out. 2014.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa M. B. Autoridade, infância e “crise na educação”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 43, n. 148, p. 220-239, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/11.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos. A paisagem semiótica de textos midiáticos. *Revista Recorte*, Três Corações: Unicor, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2010.

POSSENTI, Sírio. Um dispositivo teórico e metodológico. In: POSSENTI, Sírio; BARONAS, Roberto Leiser. *Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 201-213.

PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House, 2007.

_____. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Califórnia: Corwin, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <[http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf](http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2013.

ROCHA, Cláudio A. Arte-Tecnologia: do dispositivo ao hibridismo pós-moderno. *Fragments de Cultura*, Goiânia: PUC-GO, v. 19, n. 1-2, p. 325-335, jan./fev. 2009.

ROJO, Roxane H. R. Letramento(s) - Práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 95-121.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

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

SAITO, Fabiano Santo; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Revista Linguagens e Diálogos*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço - O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

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

_____. Desafios da Ubiquidade. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas: Ed da Unicamp, v. 9, p. 19-28, abr./jun. 2013.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora: UFJF, ano 8, v. 13, p. 1-13, set. 2011.

SILVA, Ezequiel T. da; MAHER, James P. O enigma da leitura no Brasil: afinal, quando começaremos a desvendá-lo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 26, p. 89-91, set. 1977. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/340.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas: Cedes, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre: Artmed, ano 8, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

TAPSCOTT, Don. *Grown up digital - How the net generation is changing your world*. Nova York: McGraw-Hill, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

UNESCO. *Education for All - Global Monitoring Report 2006*. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília, DF: Unesco, Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confinteavi/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

UOL EDUCAÇÃO. *Pesquisa do Inep revela preferência de leitura entre internautas*. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2007/11/13/pesquisa-do-inep-revela-preferencia-de-leitura-entre-internautas.jhtm>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing Social Semiotics*. Nova York: Routledge, 2005.

VEEN, Win; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens*: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.(Org.). *Escola e leitura. Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global; ALB, 2009. p. 17-39.

APÊNDICE A – Solicitação para a prática da pesquisa

Solicitação

Eu, Mateus Fonseca Pereira, RG 9058426751/SSP-RS, CPF 955.431.800-63, aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), com o número de matrícula 138181, solicito ao [nome do diretor] do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo, conforme contato prévio com a Coordenadora Pedagógica, [nome da coordenadora] e a Professora de Português do primeiro ano do Ensino Médio [nome da professora titular], espaço para realização de pesquisa acadêmica para fins de mestrado (trabalho de campo) durante as aulas de português da turma 102.

A pesquisa visa abordar a questão dos gêneros textuais/discursivos que surgem na internet e, por essa razão, em momentos previamente estipulados com a professora da disciplina, prevê que os alunos participantes utilizem equipamentos eletrônicos em sala de aula para a interação com textos digitais.

Declaro ainda que tal pesquisa de campo não gerará nenhum vínculo empregatício com o Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo e também que a identidade de todos os sujeitos da pesquisa será preservada.

Atenciosamente,

Mateus Fonseca Pereira

Ernani Cesar de Freitas
Professor Orientador do Mestrando

APÊNDICE B – Questionário prévio (alunos)

1. Qual a sua idade?

2. Já ouviu falar e/ou conhece a obra do escritor John Ronald Reuel Tolkien (J.R.R. Tolkien)?

Sim Não

3. Quais dos livros abaixo de J.R.R. Tolkien você já leu ou conhece a história?

Nenhum	Sobre histórias de fadas
O Hobbit	As Cartas de J.R.R. Tolkien
O Senhor dos Anéis: A sociedade do anel	As aventuras de Tom Bombadil
O Senhor dos Anéis: As duas torres	
O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei	Os filhos de Húrin
O Silmarillion	A lenda de Sigurd e Gudrún
Contos inacabados: de Númenor e da Terra-média	Cartas do Papai Noel
Mestre Gil de Ham	Sr. Bliss

4. Quais dos filmes abaixo, dirigidos por Peter Jackson, baseados na obra de J.R.R. Tolkien você já assistiu?

Nenhum	O Senhor dos Anéis: A sociedade do anel
O Senhor dos Anéis: As duas torres	O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei
O Hobbit: Uma Jornada Inesperada	O Hobbit: A Desolação de Smaug

5. Você já fez algum trabalho escolar abordando de alguma forma a obra de J.R.R. Tolkien?

Sim Não

6. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, descreva brevemente o trabalho.

7. Você acredita que esse autor traz algo de relevante para o público da sua idade? O quê/Por quê?

8. Você conhece outros artistas (escritores, músicos, etc.) ou livros, filmes, seriados, músicas, etc. que foram influenciados(as) por J.R.R. Tolkien? O quê/Quais?

9. Você já fez algum trabalho de sala de aula relacionando leitura/escrita com a utilização de equipamentos digitais?

Sim Não

10. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, descreva brevemente tal atividade.

11. Você considera proveitosa/interessante tal tipo de atividade? Por quê?

12. Você acredita serem interessante atividades de sala de aula que relacionam a obra de J.R.R. Tolkien com a utilização de equipamentos digitais?

Sim Não

APÊNDICE C – Questionário prévio (professora)

1. Você conhece a obra de J.R.R. Tolkien?

Sim Não

2. Considera a obra de J.R.R. Tolkien relevante para os seus alunos? Por quê?
3. Qual dos livros abaixo de J.R.R. Tolkien você já leu ou conhece a história?
4. Qual dos filmes abaixo, dirigidos por Peter Jackson, baseados na obra de J.R.R. Tolkien você já assistiu?
5. Você já conhecia previamente o material base utilizado na pesquisa, o website <http://middle-earth.thehobbit.com>?
Sim Não
6. Em sua opinião, a ficção fantástica deveria ser trabalhada nas aulas de literatura em nosso país? Por quê?
7. Você já trabalhou com seus alunos a questão dos gêneros digitais através de equipamentos eletrônicos? Em caso afirmativo, como?
8. Como você vê a influência do aumento da utilização de equipamentos digitais no comportamento dos alunos em sala de aula?
9. Como você lida com a utilização de equipamentos digitais por parte dos alunos em sala de aula?
10. Como você vê a diferença entre os conceitos "alfabetização" e "letramento"? Qual a importância de distingui-los?
11. O conteúdo programático com o qual você trabalha prevê, em algum momento, abordar a noção de multiletramento?
12. Você considera que seria importante trabalhar a noção de multiletramento em sala de aula? Por quê?
Sim Não

APÊNDICE D – Questionário posterior (alunos)

1. As aulas e atividades propostas atingiram suas expectativas? Por quê?

2. O que você mais gostou nas aulas/atividades? Por quê?
3. Houve algo que você não gostou ou achou ruim?
4. Em sua opinião, o que poderia/deveria ser feito por parte da escola e dos professores para integrar a utilização de equipamentos eletrônicos ao estudo do conteúdo obrigatório das variadas disciplinas?

APÊNDICE E – Questionário posterior (professora)

1. Avalie de maneira geral as aulas ministradas e as atividades propostas durante a pesquisa, destacando pontos positivos e negativos.

2. Mesmo com o pequeno número de aulas ministradas durante a pesquisa, você considera que elas acrescentaram algo à disciplina de língua portuguesa? O quê? Como?
3. Você considera que, de alguma forma, as aulas ministradas durante a pesquisa acrescentaram algo a seus alunos? O quê? Como?
4. Ficou clara para você a abordagem de diferentes gêneros textuais durante as atividades? Quais? Em caso negativo, como isso poderia ter sido trabalhado?
5. Ficaram claras para você as diferentes propostas de letramento apresentadas nas atividades? Quais? Em caso negativo, como isso poderia ter sido trabalhado?
6. Em sua opinião, o que poderia/deveria ser feito por parte da escola e dos professores para integrar a utilização de equipamentos eletrônicos ao estudo do conteúdo obrigatório das variadas disciplinas?

APÊNDICE F – Relatório final

Nos dias 7 e 14 de outubro de 2014 administrei, em conjunto com a professora titular de língua portuguesa do primeiro ano do EM, atividades relacionadas aos gêneros discursivos e tecnologias da informação e comunicação, visando promover o multiletramento dos alunos

da turma 102, como parte da pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo para a obtenção do título de Mestre. Por meio deste, gostaria de destacar algumas considerações sobre a pesquisa, bem como dar um retorno, visto o espaço concedido para a realização da mesma.

O objetivo da pesquisa era a melhor compreensão de alguns conceitos vinculados aos gêneros discursivos na internet, bem como a aplicação de atividades que contemplassem a multimodalidade discursiva nos trabalhos com gêneros, de forma a promover o multiletramento dos alunos. Para isso, foram elaboradas por mim duas sequências didáticas, aplicadas nos dias acima mencionados, baseadas no *website O Hobbit - Viagem pela Terra Média*.

Apesar de as atividades requererem a utilização das tecnologias de informação e comunicação, o foco principal não foi somente o seu uso, mas empregá-las como ferramentas para o estudo e a prática da língua materna por meio de diferentes modos discursivos, apresentados de forma mais atraente ao interesse dos alunos. Contudo, o uso dessas tecnologias em sala de aula não se deu apenas pelo apelo que tem em adolescentes e jovens, mas também para proporcionar práticas de letramento que consideram o texto no ambiente digital e a multimodalidade encontrada nele, visto os diferentes contextos sociais nos quais todo o cidadão deve engajar-se nos dias atuais. Um dos objetivos com essas atividades foi proporcionar aos alunos o contato com textos com características contemporâneas, que contemplassem o interdiscurso, a multimodalidade discursiva, etc., não necessariamente acessados por meio de equipamentos eletrônicos, mas que exigissem a colaboração dos alunos para a sua compreensão.

Em relação à participação dos alunos, a grande maioria se engajou nas atividades das duas aulas, mesmo que em alguns momentos fosse trabalhoso manter o foco dos 29 alunos em sala de aula. A liberdade permitida para interagir durante a realização das atividades (a proposta é que na maioria delas os alunos trabalhassem em duplas; em outros momentos houve interação no grande grupo). De forma geral, pode-se dizer que os alunos tiveram um bom desempenho nas atividades, que não tinham tanto um caráter avaliativo, mas visavam de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias da informação e comunicação como ponto de partida para a prática de diferentes gêneros discursivos, seja na leitura ou na produção de textos.

A maioria dos alunos também colaborou com a pesquisa respondendo aos questionários solicitados, sendo a avaliação muito positiva. Muitos alunos comentaram que, de fato, o uso de equipamentos eletrônicos em sala de aula aumenta seu interesse pelas lições, mencionando que a escola deveria ter um laboratório de informática ou que deveria adotar materiais didáticos na forma de *tablets*, por exemplo. Contudo, vários alunos também reconheceram que as TICs não

são uma solução em si, mas devem ser utilizadas como ferramentas auxiliares para o estudo das diversas disciplinas. De qualquer forma, como resultado positivo, alguns alunos comentaram que se sentiram motivados a ler o livro relacionado com material trabalhado em sala de aula durante a pesquisa.

Não considero algo negativo o fato da escola não ter um laboratório de informática. Porém, o CTBM deve poder proporcionar aos alunos contatos frequentes com práticas de letramento no ambiente virtual, pois isso já é uma necessidade imposta pelas mudanças recentes em nossa sociedade (a necessidade de utilizar serviços bancários por meio de caixas eletrônicos e *home banking*, declarar o imposto de renda, consultar e solicitar uma grande diversidade de documentos pela internet: passaporte, imposto sobre veículo automotor (IPVA), cadastro de pessoa física (CPF), regulamentação de título de eleitor, etc.), o que lhes permite exercer a cidadania de forma completa.

De minha parte houve uma grande maleabilidade quanto à formulação das atividades propostas, visto que meu estudo não carecia, necessariamente, seguir o conteúdo programático do CTBM. Mesmo assim, foi possível adaptar as atividades durante o processo de criação, para contemplar alguns tópicos gramaticais que estavam sendo estudados naquele momento. De maneira geral, as aulas transcorreram muito bem, e os alunos tiveram a oportunidade de se engajar em diferentes gêneros discursivos, com diferentes objetivos linguísticos, além de estarem em contato com um universo ficcional adotado como senso comum por jovens dessa idade.

Admito a brevidade do estudo; para haver tempo hábil de aplicar os resultados gerados por ele, pesquisas desse tipo podem prever maior duração, bem como melhor integração com o conteúdo programático, visando não prejudicar professor e alunos em relação ao cumprimento do calendário acadêmico. Além disso, reconheço que não formamos alunos multiletrados apenas com práticas isoladas em sala de aula. Nesse sentido, considero que elas serviram de exemplo para futuras possibilidades de práticas em sala de aula. De qualquer forma, posso afirmar que elas proporcionaram estimular os multiletramentos da turma 102, pois simularam uma gama variada de contextos em que os alunos deveriam engajar-se criticamente com textos em gêneros diversos. Atividades desse tipo podem ser estimulantes por proporcionarem a interdisciplinaridade, já que podem utilizar como ponto de partida livros, filmes, músicas, além de *websites* e permitir a fácil integração de diferentes disciplinas escolares.

Ainda quanto à utilização de equipamentos eletrônicos, lidar com essas tecnologias de modo não proibitivo permite trabalhar de forma melhor a conscientização dos alunos sobre a utilização de seus aparelhos de telefonia celular móvel em sala de aula (*smartphones*). Também

ressalto que, para práticas como esta realizada por mim, a velocidade de conexão com a internet deve ser maior.

Mais informações relacionadas a esta pesquisa podem ser obtidas por meio da dissertação cuja prática realizada no CTBM faz parte, a ser publicada pela biblioteca da Universidade de Passo Fundo.

Agradeço, mais uma vez, ao Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo, bem como a todos aqueles envolvidos, direta ou indiretamente nesta pesquisa. Minha intenção nunca foi somente tirar proveito pessoal do espaço que me foi concedido, mas contribuir de alguma forma com esse colégio que tão bem me acolheu, a aprimorar suas práticas de ensino e aprendizagem, bem como estimular a reflexão em relação ao conteúdo, às sequências didáticas, aos materiais didáticos utilizados, às normas, etc.

ANEXO A – Plano de Ensino



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA
BRIGADA MILITAR – DEPARTAMENTO DE ENSINO
COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE PASSO FUNDO

PLANO DE ENSINO

01) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Professora: [nome da professora titular]

1.2 Disciplina: Língua Portuguesa
1.3 Série: 1ª
1.4 Turma: 101, 102 e 103
02) CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TURMAS:
03) OBJETIVOS DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar através da interdisciplinaridade e contextualização das áreas do conhecimento, a formação de um aluno ético, moral e cidadão consciente do seu papel transformador de uma sociedade individualista para uma sociedade solidária capaz de oferecer e fazer justiça a todos os segmentos. • Proporcionar ao educando uma formação integral voltada para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho.
04) OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO
<p>Oportunizar ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a formação necessária para associação da construção do conhecimento à vida prática, através dos componentes curriculares que devem perpassar os conteúdos uns dos outros, na vivência do aluno e no seu meio social; • o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e de suas potencialidades, • o aprimoramento das relações intrapessoais e interpessoais, permitindo enfrentar e vencer as adversidades do meio, oferecendo condições para comunicar-se com eficiência em seu ambiente escolar e no mundo que o cerca.
05) OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA
<p>Levar o aluno a conhecer a estrutura e o funcionamento da língua de forma clara e objetiva, estimulando-o a ler, interpretar e produzir textos de diferentes tipos e gêneros, construindo sentidos através das informações implícitas e explícitas, inferindo conhecimentos e resolvendo problemas a partir de suas vivências diárias.</p>
06) CONTEÚDOS (Competências e Habilidades):
<p>Conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura, compreensão textual e produção textual. 2. Compreensão de diferentes gêneros textuais (crônica, conto, charge, tira, notícia, reportagem, teatro, publicidade...) 3. Produção de diferentes tipos textuais (descritivo, narrativo e dissertativo). 4. Comunicação e linguagem (verbal e não verbal). 5. Língua e fala (variedades linguísticas). 6. Funções da linguagem e elementos da comunicação. 7. Estrutura e formação das palavras. 8. Classes gramaticais (substantivos, adjetivos, artigos, pronomes, numerais, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições). 9. Revisão da acentuação gráfica. 10. Revisão de ortografia. 11. Revisão de pontuação. 12. Leitura e análise de obras literárias. 13. Práticas leitoras inseridas no Projeto Livro do Mês. 14. Dinâmicas de leitura envolvendo crônicas, contos e obras literárias. <p>Competências:</p>

- Analisar e interpretar diferentes tipos e gêneros de textuais e ser capaz de produzir seus próprios textos.
- Ler com clareza diferentes portadores de texto.
- Escrever com autonomia, coerência e coesão.
- Utilizar a linguagem oral e escrita em diferentes momentos.
- Analisar textos linguisticamente, observando os diferentes níveis de linguagem, tipologias e gêneros textuais.

Habilidades:

- Ler com dicção, pontuação e entonação adequadas.
- Compreender os diferentes gêneros de texto.
- Interpretar variadas tipologias textuais.
- Saber desvendar os mecanismos da língua culta.
- Aplicar, com propriedade, a língua culta na escrita e na oralidade.
- Reconhecer as funções da linguagem em diferentes textos e os elementos da linguagem nele envolvidos.
- Realizar a análise da estrutura de palavras
- Realizar análise morfológica.
- Empregar corretamente palavras e expressões da língua portuguesa que apresentam grau elevado de dificuldade.
- Valorizar o acervo bibliográfico da biblioteca da escola.
- Reconhecer a leitura como fonte de informação, de formação, de prazer.
- Perceber a diferença quanto à qualidade de leituras disponíveis.
- Comunicar-se com fluência nas mais diferentes situações.
- Valorizar e empregar as normas cultas.
- Saber adequar-se às diferentes situações de comunicação.

07) METODOLOGIA

A metodologia a ser trabalhada nas diferentes áreas de conhecimento está embasada na interação entre aluno e objeto do conhecimento, mediado pela intervenção pedagógica e didática do professor, oportunizando uma aprendizagem significativa e que possa ser vivenciada pelo estudante em seu dia a dia.

A metodologia de ensino deverá vir ao encontro das finalidades e objetivos propostos para o nível de ensino, numa perspectiva de construção coletiva e interdisciplinar, contemplando o currículo e as diferentes áreas do conhecimento.

O trabalho com a língua escrita deve partir de seu uso social, o qual nos leva àquilo que Goodman chama de linguagem integral. Este autor a define da seguinte maneira: real e natural, integrada, que tem sentido, interessante, que pertence ao aluno, que é relevante, parte de um fato real, tem utilidade social, tem um propósito para o aluno, o aluno opta por utilizá-la, é acessível para ele, pode utilizá-la (1992, p.65). Para aprofundar todo esse trabalho, é preciso estimular os jovens, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

É importante também, compreender que a língua escrita é outro sistema de representação em relação à língua falada, no qual o sujeito se aproxima de cada um de forma diferenciada. Dominar o código escrito exige o desenvolvimento da capacidade de análise, de síntese e de abstração; elementos fundamentais para o pensamento e a reflexão crítica da realidade.

Deve-se, conjuntamente, aprofundar o processo da leitura. Entender que ler é um comportamento inteligente, no qual o leitor encara um texto para obter significado que não está pronto no texto nem no leitor, mas durante a transação entre ambos. Esses significados

são construídos a partir das operações de construção, de comparação e de reconstrução realizadas pelo sujeito, tendo por base os próprios conhecimentos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, “O domínio da língua, oral e escrita, 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” (1997, p.11).

Partindo dessa diretriz curricular, o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa deve ser colocado como uma prática de construção e pesquisa, baseada na recepção e na produção textual, o que deve permitir a ampliação da competência discursiva do aluno e que não está atrelada ao plano puramente gramatical. Para isso, deve se fazer uso de um variado número de gêneros textuais, para que não se estreite ou empobreça a leitura ou a produção textual a limitados gêneros porque, ao interagir linguisticamente, o falante não usa apenas um gênero, ele precisa adequar a sua fala ou escrita segundo seus objetivos, de acordo com as necessidades e com o ambiente em que está inserido: “Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente” (PCNs, 1997, p. 17).

Sendo assim, os conteúdos gramaticais devem ser tematizados em função da produção e recepção textuais, e não com um fim em si mesmo. Para tanto, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de uma aula de linguagem, e a metodologia deve ser diversificada, com aulas expositivas dialógicas, leituras orais e silenciosas, exercícios de fixação dos conteúdos abordados, produções textuais, encenações, seminários, etc. Haverá sempre a correção oral das atividades propostas, de forma que aconteça uma retomada de conteúdo e propiciando-se momentos para esclarecimento de dúvidas.

Os recursos a serem utilizados serão: o livro didático, textos diversos (de jornais, revistas, outros livros...) xerocados, obras literárias, projetor multimídia, aparelho de som, entre outros que se fizerem necessários.

Os alunos participarão do Projeto Livro do Mês, realizando leitura prévia de livros e participando do encontro com o autor da obra. Para isso, seguiremos o cronograma do Colégio, que definirá quais obras serão lidas pelos estudantes do 1º ano e em quais meses.

Dessa maneira, as aulas serão desenvolvidas com a preocupação de levar o aluno a atingir o domínio dos conceitos estudados, a problematização dos conceitos e a aplicação dos mesmos em seu dia a dia.

08) AVALIAÇÃO

No processo de aprendizagem alguns critérios serão considerados, tais como: o domínio de linguagens, a capacidade de aplicação de conhecimentos, a construção de argumentos e a elaboração de propostas para intervir na realidade. Além disso, será observado o comprometimento e a reverência aos prazos e combinações, levando-se em conta a postura de seriedade e respeito com o grupo.

A avaliação é trimestral e os resultados das avaliações são expressos em notas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), com variação de 0,1 (um décimo).

Em cada trimestre serão realizadas duas avaliações escritas individuais de caráter não cumulativo com questões discursivas e objetivas, tendo como valor máximo 6,0 (seis). Além disso, serão requisitadas as realizações de tarefas de casa, a produção de trabalhos individuais ou coletivos, tais como: a produção de textos, cartazes, músicas, paródias, pesquisas, relatórios, seminários, teatros, vídeos, entre outros; tendo como valor máximo 4,0 (quatro).

No final de cada trimestre, será realizada a avaliação trimestral de recuperação, tendo como valor 6,0 (seis), com o objetivo de substituir a soma das duas avaliações escritas individuais, no caso dos alunos que obtiverem nota superior na avaliação trimestral de recuperação. Tal avaliação é de caráter obrigatório aos alunos que apresentem nota inferior a 4,2 (quatro e dois décimos) e optativa aos alunos que apresentem nota igual ou superior a 4,2 (quatro e dois décimos).

09) BIBLIOGRAFIA

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006

FRANCHI, Egle Pontes. *A Redação na Escola*. São Paulo: Martins Editora, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Por que (Não) Ensinar Gramática na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Mal comportadas línguas*. São Paulo: Criar Edições, 2002.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Editora, 2006.