



CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

EDIVÂNIA HELENA NUNES

GARANHUNS / PE

2018



CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**LEITURA DE CHARGES VIA WHATSAPP COMO FERRAMENTA PARA A
FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

GARANHUNS

2018

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

N972l Nunes, Edivânia Helena

Leitura de charges via WhatsApp como ferramenta para a formação leitora no ensino fundamental/Edivânia Helena Nunes, Garanhuns, 2018.

147 f.:

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2018.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2 GÊNERO 3 LEITURA 4 WHATSAPP 5 ENSINO FUNDAMENTAL. Bezerra, Benedito Gomes (orient.) II Título.

CDD 23th ed. – 469.07
Jaqueline Fatima da Costa Buzzo – CRB8/9142

EDIVÂNIA HELENA NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco, sob orientação do Professor Dr. Benedito Gomes Bezerra, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em ____/____/ 2018.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Examinadora interna Prof.^a Dr.^a Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)

Examinadora externa Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado (UNICAP)

É preciso tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor.

Roger Chartier

Agradecimentos

A Deus que, na sua infinita bondade, concedeu-me sabedoria nos momentos de desânimo e permitiu a realização de mais um sonho. A Ele toda honra e toda glória!

A meus pais, Josué e Maria de Lourdes (*in memoriam*), além de meus genitores são meu exemplo de vida. Pessoas que, mesmo sem muita formação, diziam para os filhos do valor que tem a escola, a educação, o respeito ao próximo e a importância de acreditar em seus sonhos. Minha eterna gratidão.

Ao meu orientador Doutor Benedito Gomes Bezerra que com seu exemplo, me inspira, com suas orientações superei obstáculos, a ele meu muito obrigada e admiração. Também agradeço pelo curso de mestrado que o mesmo efetivou neste Campus, sua competência transformou muitos sonhos em realidade.

A minha filha Maria Clara, por ter escrito as páginas mais importantes da minha existência e que, querendo atenção, pegou um dos livros que eu lia, abriu de forma aleatória e disse: “mainha, esta é a página mais importante”! Aqui, deixo registrado que, você filha, é meu melhor, minha lauda mais bem escrita e meu amor incondicional.

À filha do coração, Ana Josilaide que nunca perdeu o brilho no olhar mesmo as durezas da vida tendo sido tão cedo lhes apresentadas. Minha gratidão por abdicar, muitas vezes, de suas leituras para que eu pudesse fazer as minhas. Amo você!

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, meu amor e admiração por cada um de vocês é sem medida. Obrigada pelo apoio e incentivo.

Ao meu amigo, meu namorado, meu amor Daniel, por acreditar em mim, me fazer feliz e se fazer presente em toda essa caminhada. Pelos inúmeros favores e, tenha certeza, você foi e continua sendo o meu suficiente!

Agradeço, imensamente, a todos os professores do curso PROFLETRAS: Mário Medeiros, Rossana Henz, Jaciara Josefa Gomes, Maria das Graças Ferreira Graúna, Benedito Gomes Bezerra, Maria Clara Catanho, Gustavo Amorim, Edmilson Sá, Robson Santos, cada um deixou marcas que levarei para a vida inteira.

Às queridas professoras Doutora Morgana Soares e Doutora Amanda Lêdo, pelas valiosas contribuições na minha banca de qualificação. Minha admiração e gratidão pela generosidade que ambas tiveram comigo.

Agradeço a cada mestre que passou pela minha formação, como também às escolas Bernardo Nunes, onde aprendi as primeiras letras, e a escola Argemiro Ferreira Veras, onde cursei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Quantas lembranças povoam a minha memória, quantos amigos, que levo sempre comigo, fiz nesses espaços! A todos, minha imensa gratidão!

Aos colegas de curso, minha admiração e gratidão.

Às amigas: Aline, Elisanna e Silvânia, amizade que foi estendida para além da vida acadêmica, pessoas com as quais dividi muito mais do que leituras e apresentações de seminários, mas que, em momentos de angústia e desânimo, tinha o amparo, uma palavra de alento e conforto. A vocês, minha eterna gratidão e amizade.

À Escola Municipal Mário Júlio do Rêgo, onde realizei a intervenção. A todos os colegas professores e a equipe gestora, a qual representarei na pessoa do coordenador Josenilson, que, desde o início, ofereceu apoio incondicional. Também agradeço aos alunos do 9º ano A, pois sem os quais a realização dessa pesquisa não teria acontecido.

Aos meus amigos, que mesmo eu estando tão ausente, tinha a certeza de que eles estavam lá e, nos momentos em que precisei, foram generosos. Obrigada!

À Capes pelo apoio financeiro ofertado à minha pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa destina-se a propor, aplicar e analisar a leitura de charges via WhatsApp, a partir da realização de oito oficinas de leitura, no contexto pedagógico das aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do E. F.; de uma escola da rede pública de ensino. Para atingir tal fim, inicialmente, formamos um grupo no WhatsApp e, na sequência, compartilhamos as charges no grupo. Em seguida, foram feitas as leituras pelos educandos. Nos propomos a analisar as leituras realizadas pelos estudantes, considerando a mobilização de recursos verbais e não verbais para a criação de sentido, bem como as interações via mensagem escrita, áudios e *emojis*, além de analisar os procedimentos e as estratégias de leitura utilizados. A metodologia proposta é de natureza, predominantemente, qualitativa, embora recorramos a quantificações estatísticas como forma de sistematização dos dados. O nosso objetivo volta-se para um corpus de leitura de 19 charges via WhatsApp. As bases teóricas que nortearam nossa reflexão dialogam com os Estudos Retóricos de Gêneros. Nos ancoramos ainda em uma concepção de texto a partir da linguística textual. Exploramos também os processos de leitura, as redes sociais e os multiletramentos a fim de refletir sobre as práticas de leitura dos jovens hoje e suas implicações para o ensino. Os resultados apontam que a leitura através da rede social no WA é viável, pois a maioria dos educandos está familiarizada com esse aplicativo e interagem, através de suas inferências, que configuram um mosaico de semioses multimodais, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica, de modo a ampliar os processos de inferências, assim como seu universo leitor, o que justifica a apresentação de nossa proposta de intervenção pedagógica na culminância deste trabalho. Contudo, a efetivação do processo de construção de sentidos, através da leitura multimodal, exige multiletramentos. E o uso do ciberespaço, neste caso o WA, para práticas de ensino e aprendizagem da leitura, necessita, ainda, de mais práticas e ações para se efetivar.

Palavras-chave: Charge. Leitura. Gênero. WhatsApp.

ABSTRACT

This Master's thesis aims at proposing, applying and examining the reading of cartoons through WhatsApp from the promotion of eight educational workshops in the 9th grade of a public school in the pedagogical context of Portuguese language classes. For this purpose, a WhatsApp group was initially created and, after that, we shared cartoons on it and then the reading was done by the students. We proposed to analyse the students' reading considering the mobilization of verbal and non-verbal resources for the building of meaning, as well as the interactions through text messages, audios and emojis, besides analyzing the procedures and the reading strategies used. The proposed methodology is predominantly qualitative, although statistical quantification is used as a form of data systematization. Our objective turns to a reading corpus of 19 cartoons sent to the students via WhatsApp. The theoretical foundation that guided our reflection interacts with the Rhetorical Teaching of Genres. We also based ourselves on the textual linguistics conception of text. As well as this, we explored reading processes, social networks and multiliteracies in order to reflect on the reading practices of young people today and their implications for teaching. The results show that reading through the social network on WA is feasible, since most students are familiar with this application and interact through their inferences, which configure a mosaic of multimodal semioses, contributing to the development of a more critical reading, in order to extend the processes of inferences, as well as their reader's universe, which justifies the presentation of our proposal of pedagogical intervention in the culmination of this work. However, building meaning through multimodal reading requires multiliteracies. And the use of cyberspace, WA in this case, for teaching and learning practices of reading still demands more practices and actions to take place.

Keywords: Cartoon. Reading. Genre. WhatsApp.

LISTA DE ABREVIATURAS

E.F.	Ensino Fundamental
ERG	Estudos Retóricos de Gêneros
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
H.Q	Histórias em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPL	Instituto Pró-livro
Km	Quilômetros
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MI	Mensagem Instantânea
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Formato Portátil de Documento
RSO	Redes Sociais Online
TCAM	Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal
WA	WhatsApp

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Características dos multiletramentos.....	39
Quadro 02 - Mapa dos Multiletramentos.....	40
Quadro 03 - Quadro Síntese das Etapas de Realização das Oficinas.....	77
Quadro 04 - Estruturação do Grupo de WA.....	81
Quadro 05 - Charges da Oficina 1.....	83
Quadro 06 - Uso de Emojis.....	84
Quadro 07 - Charges da Oficina 2.....	86
Quadro 08 - Leitura realizada pelos estudantes.....	87
Quadro 09 - Charges da Oficina 3.....	89
Quadro 10 - Leitura realizadas pelos estudantes.....	89
Quadro 11 - Charges da Oficina 4.....	90
Quadro 12 - Leitura da Oficina 4.....	91
Quadro 13 - Charges da Oficina 5.....	93
Quadro 14 - Leitura da Oficina 5.....	94
Quadro 15 - Charges da Oficina 6.....	95
Quadro 16 - Leitura da Oficina 6.....	96
Quadro 17 - Charges da oficina 7.....	97
Quadro 18 - Opiniões Sobre Leitura de Charges Animadas / Charges convencionais	98
Quadro 19 - Print do Blog da Oficina 8.....	99

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 01 - Redes Centralizadas, Descentralizadas e Distribuídas.....	28
Figura 02 - Print da Tela Inicial do WA.....	60
Figura 03 - Tela Inicial de um Grupo de WA.....	62
Figura 04 - Print da Tela do WA Opção de Uso de <i>Emojis</i>	63
Figura 05 - Print das Primeiras Postagens do Grupo de WA.....	82
Figura 06 - Organização dos Grupos.....	92
Figura 07 - Interação Entre Alunos	92
Figura 08 - Mensagens dos Estudantes / Multimodalidade.....	92
Figura 09 - Opiniões Sobre o Blog.....	100
Gráfico 01 - Classificação da turma por Gênero.....	72
Gráfico 02 - Classificação da Turma por Faixa Etária.....	72
Gráfico 03 - Perfil dos Estudantes Usuários de WA.....	72
Gráfico 04 - Participação dos Alunos nas Oficinas	85

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	22
CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, TECNOLOGIA E MULTIMODALIDADE	22
1.1 Concepções de leitura.....	23
1.2 A leitura e as redes sociais: diálogos possíveis.....	25
1.3 As estratégias de leitura em ambientes virtuais.....	30
1.4 A leitura e a multimodalidade	33
1.5 Considerações sobre multiletramentos.....	38
CAPÍTULO II.....	42
CONCEPÇÕES DE GÊNEROS EM ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNEROS	42
2.1 Estudos Retóricos de Gêneros – ERG	42
2.2 Contribuições de Charles Bazerman e Carolyn Miller.....	45
2.3 O gênero charge.....	49
2.3.1 Humor, crítica e ironia: efeitos de sentido e intencionalidades na charge	52
2.3.2 Intertextualidade na charge: diálogo entre textos	54
2.3.3 A multimodalidade na charge	55
CAPÍTULO III.....	59
O WHATSAPP COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA LEITURA DE CHARGES EM CONTEXTO ESCOLAR.....	59
3.1 WhatsApp: conhecendo o aplicativo.....	59
3.2 Redes sociais e a aprendizagem.....	64
3.3 O uso de dispositivos móveis em sala de aula: desafios e possibilidades	66
CAPÍTULO IV	70
METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
4.1 Contexto da pesquisa.....	70
4.2 Aspectos metodológicos.....	73
4.3 Algumas considerações sobre oficina pedagógica	79
4.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE	115

INTRODUÇÃO

O constante avanço tecnológico e o uso de aplicativos em suas multifaces despertaram o interesse sobre como podemos usar tais aplicativos no ensino de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como recurso didático o WhatsApp para a leitura de charges veiculadas nele. Entre tantos aplicativos existentes, consideramos que o WhatsApp se destaca porque é um recurso a que a maioria dos jovens tem acesso e usa cotidianamente. Em seu uso, nota-se ser viável a análise de textos multimodais e a didatização dessa ferramenta no desenvolvimento da leitura e da escrita do educando. Embora tendo consciência de que a escrita tem um papel importante nesse processo, salientamos que, nesta pesquisa, o foco central é a leitura do gênero charge e suas características multimodais, através do uso do aplicativo WhatsApp com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o nível de proficiência em leitura dos nossos estudantes é muito baixo, como mostram as avaliações externas: SAEPE,¹ PROVA BRASIL², SAEMI³.

O uso didático deste aplicativo como um instrumento facilitador da leitura, bem como seus benefícios para a aprendizagem, tornou-se um desafio, pois de um lado, o aplicativo é utilizado pela grande maioria dos estudantes em situações não pedagógicas, com suas muitas variedades discursivas. Enquanto que no ponto de vista dos professores mais tradicionais, boa parte se posiciona na defensiva, não

¹ **Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco (SAEPE)**, aplicado desde 2008 nas escolas das redes estadual e municipal, monitora as habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em três etapas do ensino básico: 3º, 6º e 9º anos do ensino fundamental, e 3º ano do ensino médio. Disponível em: < <http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saepe> > Acesso em: 03 jan. 2017.

² **Prova Brasil** - avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> > Acesso em: 03 jan. 2017.

³ **Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca (SAEMI)** realiza, desde 2013, a avaliação diagnóstica, que é aplicada no 1º, 2º e 3º bimestres do ano letivo, cujos resultados são apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, informando o percentual de acerto por descrito nas disciplinas e Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. A partir de 2014, passaram a realizar testes de escrita e produção de texto. Disponível em: < <http://www.saemi.caedufjf.net/o-saemi> > Acesso em: 03 jan. 2017.

veem com bons olhos o uso desta ferramenta em sala. Pois tal recurso estaria “desfocando” aquela que seria a real visão do aluno em sala de aula, a que elege o professor como o único norteador de conhecimentos, o que inibiria e anularia o caráter de autoaprendizado, ou o aluno “autopatrocinado”, como defende Rosinski (2016), ao postular que o autoaprendizado na escrita de textos veiculados na internet desperta e desenvolve a criticidade discursiva dos estudantes, o que também auxiliaria nas interações com os textos tidos como acadêmicos.

Ao observar os textos com som, imagem e movimentos, como os veiculados através do WhatsApp, cabe refletir sobre até que ponto esta construção de sentido e interação acontece e em que favorece à leitura.

Sabemos que vivemos cada vez mais submersos em um mundo imagético. Na escola e, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, a imagem, talvez, pudesse ser mais explorada, contribuindo, assim, para a formação leitora.

A partir dessas reflexões e inquietações diante do impacto que a tecnologia pode provocar no ensino e, em especial na leitura - pois o impresso deixa de ser o único material de leitura ao qual o aluno tem acesso - percebemos que passa a ser necessária a orientação da leitura virtual, afinal os textos veiculados no mundo virtual têm suas características multimodais amplificadas e oferecem uma grande gama de possibilidades.

Para Coscarelli (2016, p. 26), a inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação entre eles. Sendo assim, favorecer a leitura em diversos recursos amplia o repertório de leitura dos alunos, tornando-os capazes de fazer relações entre textos, de perceber os explícitos e implícitos, intencionalidades e superar os desafios impostos pela leitura.

De acordo com Rojo (2013, p. 196), “vivenciar uma experiência de leitura multimodal requer letramentos múltiplos”, ou seja, o ato de ler envolve a articulação de diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, como as imagens estáticas ou em movimento, infográficos interativos, acesso a vídeos, gravações de áudio, tudo que possibilite maior interatividade entre leitor e texto, reunindo recursos que vão além de um simples virar de página.

Nesse sentido, a leitura de textos multimodais, usando recursos digitais, exige que tenhamos leitores com capacidades múltiplas de ler e de criar sentidos. E, sendo a charge um texto multimodal por natureza, acreditamos que podemos

ampliar o universo leitor dos nossos estudantes através da leitura desse gênero, que ao adquirir versão digital abre ainda mais as possibilidades do trabalho com a leitura.

Na definição de Marcuschi (2004, p. 33), “o gênero digital é todo aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada”. O autor também enfatiza que, “o gênero digital possibilita o trabalho da oralidade e da escrita, assim como os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, pois se apresentam como uma evolução desses”.

A opção pelo gênero textual charge não se deu de forma aleatória, mas pelo fato de ser um gênero que aborda temas diversos e de ser, geralmente, bem aceito pelos alunos, por se tratar de um texto carregado de humor, crítica social e que, ao mesmo tempo que trata de assuntos sérios, também traz leveza ao abordar assuntos polêmicos, por natureza é imagético e pode contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica.

Utilizamos o WhatsApp como instrumento para a prática de leitura, numa perspectiva multimodal do gênero, em que, além das charges tradicionais, serão também veiculadas charges animadas, oferecendo outras práticas de leitura, permitindo explorar habilidades diversas, tendo, assim, a leitura e o uso da rede como prática social.

Tomamos como sujeitos de estudo da pesquisa uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, na qual atuei como professora de Língua Portuguesa no município do Ipojuca, cujo rendimento estava aquém do desejado em leitura. A turma era composta por 27 estudantes, sendo 14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idade média entre 12 e 16 anos. Os estudantes eram oriundos dos engenhos, Vila de Porto de Galinhas e comunidade local. Vale salientar que a comunidade enfrenta problemas com a violência provocada, principalmente, pelo tráfico de drogas.

A necessidade de oferecer mecanismos que favoreçam ao aluno a apropriação de todas as formas de comunicação levou-nos a buscar, nesta pesquisa, a formação de um cidadão leitor que, de fato, seja inserido no mundo letrado, promovendo a inclusão digital e os multiletramentos que são maximizados pelo uso de dispositivos móveis em sala de aula, pois o ensino da língua precisa proporcionar ao educando a análise da realidade linguística na qual ele está inserido. De acordo com Solé (1998, p. 32):

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isso é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Nesse sentido, a leitura traz autonomia e favorece a atuação consciente na sociedade e, se a escola está falhando na formação de leitores, estaria contribuindo para gerar mais desigualdade social e negando aos alunos o acesso ao conhecimento, o direito de aprender e de compartilhar dos bens culturais.

Na tentativa de mitigar essa deficiência, buscamos, através do contato com o gênero charge e suas características multimodais, ou seja, gênero construído com diferentes linguagens, proporcionar aos educandos o desenvolvimento de habilidades para relacionar elementos verbais e visuais, compreendendo-os como um todo que gera significado e favorece outras possibilidades de leitura via WhatsApp.

Questiona-se, por parte dos professores, se o uso de tais recursos facilita as práticas de leitura na escola, uma vez que muitos educandos usam esses novos recursos e gêneros digitais, mas apresentam dificuldade e desinteresse quanto à leitura convencional de textos escolares. Porém, como defende Xavier (2005), ao postular que essa geração tem adquirido o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do letramento alfabético ensinado nas escolas, percebemos a possibilidade de uma positiva relação entre o letramento digital, previamente adquirido pelos estudantes, e as práticas de leitura vivenciadas na escola, o que poderia gerar respostas ao questionamento feito por parte dos professores.

A partir disso, nota-se que é necessário repensar as práticas de leitura desses jovens, inseridos no mundo tecnológico, pois, como é sabido, eles têm feito uso da linguagem de forma mais ampla, ressignificando-a com as novas possibilidades oferecidas nos espaços virtuais, onde ousam e inovam no uso da linguagem, testando formas de representar o oral e o escrito, como, por exemplo, ao usarem *emojis*, sinais de pontuação, sons e imagens, entre outros.

Diante desse novo cenário, talvez caiba pensar na formação de um novo leitor, capaz de estabelecer e perceber as relações estabelecidas nos textos multimodais que potencializam sentidos e ampliam o uso da linguagem.

Assim consideramos necessária a análise dessas possibilidades de uso da língua na tentativa de estabelecer comunicação e a interação social entre as pessoas, favorecendo a aprendizagem e a desmistificação do discurso de alguns professores de Português que afirmam ser nocivo o uso da escrita tecnológica, pois, segundo eles, os “vícios” típicos da internet se fazem presentes em redações e trabalhos escolares.

Nesse sentido Bezerra (2011, p. 142) assevera que:

é necessário sairmos das primeiras impressões sobre o uso da linguagem no domínio virtual, reduzida muitas vezes a considerações alarmistas sobre o “perigo” da escrita na internet, em especial a escrita produzida por adolescentes e jovens em suas práticas interacionais mediadas pelo computador.

Ao partir dessas reflexões, podemos perceber que é preciso tirar as lentes convencionais dos sujeitos com potencialidade, oportunizando-os, na sala de aula e fora dela, com recursos acessíveis, a favor de uma nova ressignificação do ensinar e aprender, pois as práticas de leitura dos alunos estão, desde muito cedo, atreladas ao uso da tecnologia e submersas na cultura digital.

Partindo dessa exposição, evidenciamos a cultura dos educandos como elemento relevante para o estabelecimento de uma proposta concreta com a realidade do ensino da leitura, e que, a cada dia, oferece novas possibilidades. O ensino da língua não pode ficar à margem dessa realidade.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aproximar as práticas de leitura oferecidas na escola e as vivenciadas fora dela, pois o uso da linguagem na sociedade contemporânea e a reflexão do uso da linguagem virtual e convencional podem e deve complementar-se.

A charge, por abordar, geralmente, fatos e acontecimentos sociais ou políticos, propicia a leitura crítica e reflexões sobre assuntos diversos. As charges virtuais, divulgadas nos meios eletrônicos, têm sua composição multimodal potencializada, pois trazem som, cores, imagens, falas, legendas, ambientações e, devido a essa combinação de semioses, têm conseguido alcançar vários

interlocutores. O humor crítico proporciona leveza a assuntos polêmicos, ao serem tratados em sala de aula, contribuindo para a formação de leitores proficientes.

Nas últimas décadas, tem sido cada vez mais comum a inserção do jovem no mundo tecnológico, pois de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os adolescentes compõem o grupo de pessoas que mais fazem uso e têm acesso ao celular, entre 2009 e 2011.

Nos domicílios brasileiros 80,4% acessam a internet por meio de celular, segundo dados do mesmo instituto divulgados em 2016. Por essas razões, consideramos que o uso do aplicativo WhatsApp, como ferramenta pedagógica pode favorecer o desenvolvimento de práticas de leitura com os jovens, uma vez que estão inseridos na cultura digital e familiarizados com esse universo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nesse nível de escolaridade, espera-se um leitor competente, ou seja, capaz de compreender o que lê, indo além do explícito e compreendendo elementos implícitos, porém as dificuldades de leitura nesse nível são alarmantes e surgiu o seguinte questionamento: a leitura de charges via WhatsApp pode contribuir para a formação de um leitor proficiente, crítico e multimodal e quais os possíveis benefícios do uso da charge para a leitura multimodal?

Ao compreender que as práticas escolares devem estar próximas à realidade do estudante, faz-se necessário um trabalho de leitura, no qual os jovens vivenciem práticas de leitura com as quais estejam familiarizados, para que assim construam novos saberes. Portanto, não se pode negar o uso da tecnologia como mediadora desta construção, uma vez que o jovem está inserido nesta cultura tecnológica.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo. Afirma-se que o jovem não gosta de ler e escrever, porém é preciso pensar que tipo de leitura a escola lhe tem oferecido e se essa leitura colabora, como pregam os PCN, para a formação de leitor autônomo.

O modelo tradicional de propostas didáticas de leitura parece estar na direção oposta das experiências de leitura experimentadas pelos jovens em seu cotidiano, pois não raro vemos jovens lendo e escrevendo em seus celulares e, no entanto, ainda é um dispositivo pouco utilizado como um recurso que pode favorecer o ensino da leitura.

Logo, levando em consideração suas vivências e experiências com a leitura, através do uso de tecnologias, percebemos que não são as mesmas que a escola tem oferecido. Por essa razão, cabe pensar que não faz sentido continuar a existir um distanciamento entre a vivência leitora do jovem e a leitura que a escola propõe.

Partindo dessa reflexão e tendo a consciência de que surgirão muitas indagações nomeamos como:

Objetivo geral:

- 1) Investigar em que aspectos a charge via WhatsApp pode contribuir para o ensino da leitura, do gênero e possíveis implicações para o ensino da língua materna.

Objetivos específicos:

- 1) Analisar como, na leitura via WhatsApp, são mobilizados os recursos verbais e não verbais, bem como os procedimentos e as estratégias de leitura de charges para a criação de sentidos;
- 2) Analisar as interações que ocorrem entre mensagens escrita, áudio e *emojis* no processo de leitura via WA;
- 3) Aplicar proposta didática de intervenção, através de oficinas pedagógicas, com foco na leitura de charges compartilhadas via WhatsApp.

A partir dessas questões e na tentativa de buscar o diálogo entre teorias e práticas capazes de contribuir para a formação de jovens leitores, imersos em um mundo digital, favorece um novo olhar sobre esse universo de possibilidades, buscaremos nesta pesquisa, com base em estudos realizados sobre o uso de redes sociais, formar um leitor proficiente, capaz de utilizar as estratégias, bem como explorar a multimodalidade como fatores capazes de potencializar a leitura via WA.

Para alcançarmos tais objetivos, inicialmente, no capítulo I, traçamos algumas considerações sobre a leitura e quais as concepções de leitura adotadas pelos sujeitos. Abordamos a leitura e as redes sociais como diálogos possíveis, pois

estamos imersos em um mundo tecnológico. Em seguida, exploramos a questão da leitura e da multimodalidade como mecanismo que potencializa a aprendizagem da leitura. Ressaltamos que a concepção de leitura adotada foi a sociointeracionista, na qual os sujeitos exercem práticas sociais, também, através da leitura.

No II capítulo, tratamos do gênero como “ação social” (MILLER, 2012), conforme proposto pelos ERG. Caracterizamos o gênero charge, pelo qual optamos por acreditar que esse gênero convida o leitor a refletir sobre assuntos de relevância social e que, assim, contribui para a formação de um leitor crítico.

No capítulo III, apresentamos o aplicativo WA, sua evolução, características gerais, usos e práticas sociais, bem como a sua utilidade para fins pedagógicos. E por fim, no IV capítulo, apresentamos nossa metodologia, que consistiu na aplicação de um questionário e na realização de oito oficinas de leitura, além da análise e da discussão dos resultados. Acreditamos que o modelo de oficinas de leitura desenvolvido ao longo da pesquisa, servirá de referência para o trabalho docente e que seus resultados poderão servir de base para trabalhos posteriores, uma vez que, por se tratar de um tema relativamente recente, surgirão outras indagações que exigirão um novo olhar sobre os sujeitos e objeto pesquisado.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, TECNOLOGIA E MULTIMODALIDADE

Neste primeiro capítulo abordaremos a leitura enquanto ação e interação sociais, fundamentada na tríade autor-texto-leitor, trazendo reflexões sobre a prática de leitura em redes sociais, as estratégias de leitura utilizadas mais frequentemente em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a leitura multimodal.

Quando tomamos a leitura como objeto de ensino, compreendemos que não é uma tarefa tão simples, pois exige do professor um preparo adequado para que possa mediar o desenvolvimento da habilidade leitora dos aprendizes.

Pode parecer óbvio dizer que formar leitores competentes deve ser um dos principais papéis da escola, assim como desenvolver o gosto pela leitura, cultivar o hábito de ler, oferecer leituras diversificadas, porém o que parece claro entre educadores não aparece como resultados quanto ao nível de proficiência em leitura dos jovens que, ao chegarem nos anos finais do Ensino Fundamental, encontram-se muito aquém do desejável e esperado.

Pesquisas recentes têm mostrado que o Brasil apresenta um dos piores índices em leitura, quando comparado a outros países. De acordo com o Instituto Pró-livro (IPL)⁴, em pesquisa divulgada em maio de 2016, 50% dos brasileiros não gostam de ler e apenas 25% dos entrevistados atribuíram à escola o incentivo à leitura.

Diante dessa constatação, percebemos que o nosso desafio, quanto à formação leitora dos nossos jovens, é ainda maior, pois eles estão imbuídos de uma cultura em que a leitura é, quase sempre, pouco valorizada.

Acreditamos que a leitura deve ser vista pela escola como algo primordial, indispensável à formação do estudante, de acesso ao conhecimento, à cultura e indispensável para formação humanizada do indivíduo. Nesse sentido, assegurar o

⁴ O Instituto Pró-Livro divulgou, em maio de 2016, a terceira edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil que traça um perfil do leitor brasileiro e, também, apresenta diretrizes para a formulação de políticas públicas para melhorar os índices e disseminar a cultura leitora entre os brasileiros. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em 17 de maio de 2017.

direito à leitura é instrumentalizar o aprendiz a conviver numa sociedade letrada que exige cada vez mais habilidade leitora.

Inicialmente, recorreremos a algumas concepções de leitura que, sem dúvida, revelarão a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que tenham sido adotados pela escola e, conseqüentemente, pelos educandos.

1.1 Concepções de leitura

Nem sempre a leitura foi vista como algo benéfico. Segundo Abreu (1999), até meados do século XVIII, foi difundida a ideia de que a leitura provocava um esforço contínuo, e este trazia malefícios aos olhos, prejudicava o cérebro, os nervos e o estômago, chegando, naquela época, a recomendar-se ler pouco e praticar mais exercícios físicos.

Ao contrário do que se pensava, hoje compreendemos que há uma necessidade de difundir a leitura, criar programas de incentivo, propostas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento das habilidades leitoras dos educandos de maneira desejável, formando leitores proficientes.

Atualmente, somos tomados pela ideia difundida no final do século XX, de que a leitura, ao contrário do que se apregoou em séculos passados, proporciona os mais diferentes benefícios: desenvolver a criticidade, tornar os sujeitos mais cultos, ou seja, sujeitos atuantes como cidadãos, capazes de compreender melhor a sociedade em que vivem. Por estas razões, é indispensável buscarmos meios de formar cada vez mais leitores competentes.

Entendemos que o jovem deve vivenciar, na escola, práticas de leitura que façam sentido para ele. Entendemos também que devemos considerar as seguintes questões: O que ler? Para que ler? Como ler? Tais questões, segundo Koch e Elias (2012, p. 9), podem ser respondidas de modos diferentes, a depender da concepção “de leitura, decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”. Assim, na literatura especializada não temos uma única concepção de leitura, mas concepções atreladas à concepção de língua, texto e construção de sentido. A seguir, abordamos as três principais concepções de leitura e as implicações que cada uma delas tem para o processamento da leitura.

A leitura com foco no autor vê o sujeito como alguém que deve captar as ideias e intenções do produtor, um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental que seja absorvida pelo interlocutor, sendo este passivo no que se refere à produção de sentido, sem muito empenho mental, cabendo a ele, leitor, apenas decodificar o texto.

Sobre essa questão, Koch e Elias (2012, p. 13) afirmam que “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Nessa concepção, a leitura é vista como a captação daquilo que o autor expressa sem levar em conta as experiências do leitor, seus conhecimentos prévios. As intenções do autor e os sentidos do texto são o foco, cabendo ao leitor apenas captar esses sentidos e intenções.

Os adeptos dessa perspectiva, da língua como representação do pensamento e do sujeito como dono absoluto do seu dizer, tal qual foi pensado, compreendem o texto como um produto acabado, pronto, cabendo ao leitor captar os sentidos conferidos a ele pelo autor.

Quando a leitura é tomada tendo o texto como foco, a concepção de língua como estrutura e o sujeito, inconsciente e assujeitado, o sistema, quer linguístico quer social é quem direciona o comportamento individual do leitor e suas relações com o texto.

Ainda nessa ótica da língua como código, ela é vista como um produto acabado, um mero instrumento de comunicação em que o sujeito é prescrito pelo sistema, o texto é um produto e basta ao leitor ou ouvinte decodificar, ou seja, ter o conhecimento do código utilizado, sendo isso o suficiente para que haja compreensão.

Assim, a leitura que tem o foco no texto, exige a atenção do leitor, pois é uma atividade centrada na linearidade textual, tendo-lhe outorgado o autor todos os sentidos, sendo conferida ao leitor a mera atividade de decodificação.

Em oposição às concepções de leitura apresentadas anteriormente, a concepção interacionista da língua, apresenta a interação autor-texto-leitor, na qual os sujeitos constroem os sentidos, sendo estes ativos, construtores sociais e, dialogicamente, se constroem e são construídos os sentidos do texto durante a leitura.

Nesse sentido, Koch e Elias (2012, p. 11) dizem que “a leitura passa a ser uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido”, assim o leitor interage com o texto, suas experiências e bagagens de informações o fazem recuperar e atribuir sentidos ao texto.

Essa interação não é construída no vazio, mas a partir de elementos linguísticos, da sua estrutura e, a partir desse reconhecimento, realiza-se o evento comunicativo através da mobilização de saberes diversos.

Entendemos que a bagagem cognitiva de cada leitor depende de suas vivências, de seu conhecimento de mundo de suas experiências leitoras sendo esta uma das razões pelas quais a leitura de um mesmo texto pode apresentar níveis diferentes de sentidos e de compreensão, porém possíveis de serem estabelecidos, dependendo da relação que cada leitor estabelece com o texto.

Diante do exposto, parece claro que não há apenas um modo de ler, mas várias maneiras, a depender do conhecimento de mundo, vivências leitoras e da concepção de língua e de sujeito de cada indivíduo. Também sabemos que os suportes de leitura têm se modificado cada vez mais, não estando a leitura restrita ao impresso, havendo outros meios oferecidos pela tecnologia, dentre eles, as redes sociais, que ganham cada vez mais adeptos e, entre os jovens, têm uma aceitação considerável. Sobre as redes sociais e leitura, discorreremos no próximo tópico.

1.2 A leitura e as redes sociais: diálogos possíveis

Nas sociedades tecnológicas, o domínio da leitura e os usos das tecnologias da informação e comunicação ganham cada vez mais status e exigem que nos apropriemos, de forma adequada, tanto da leitura quanto de tais tecnologias, para que, dessa maneira, possamos garantir o pleno exercício da cidadania. Assim, a leitura assegura o direito de fala, de se fazer ouvir, interagir, compartilhar ideias, enfim, de viver em uma sociedade letrada e tecnológica, com novas necessidades de comunicação cada vez mais eficazes e velozes, exigindo do leitor um novo posicionamento.

Quanto a tal posicionamento, Bezerra (2009, p. 5) assim se manifesta sobre a leitura em ambientes virtuais: “a leitura em ambiente hipertextual implica a formação de um novo leitor”. E nesse sentido, Coscarelli (2016, p. 27) atesta que:

É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que consideram o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela.

Ao considerar o estudante como protagonista da aprendizagem da leitura, estará a escola colocando o aprendiz em contato direto, tanto com as leituras que já são de praxe na escola, quanto possibilitando práticas de leituras que são vivenciadas pelos jovens em outros espaços. Pois há uma gama de leituras e gêneros, que são lidos e fazem parte do dia a dia dos estudantes, mas que a escola parece ignorar.

As redes sociais favorecem a comunicação de forma instantânea, nos colocam cada vez mais em contato com o mundo e abrem possibilidades de interagirmos como seres sociais e cidadãos. As redes sociais, de acordo com Castells (2017, p. 29) “são multimodais, de comunicação horizontal, são os veículos mais rápidos e mais autônomos, interativos, reprogramáveis e amplificadores de toda a história”.

A interatividade no processo de leitura no WhatsApp (doravante, WA), o compartilhar de ideias que se opõem ou se complementam, fortalecem a capacidade leitora e desenvolve o pensamento crítico.

É por meio da leitura que se assegura o acesso aos bens culturais, garante-se o acesso à informação, desenvolvem-se valores, se fortalece a participação social, pois assim o indivíduo se apossa da linguagem e garante o pleno exercício da cidadania.

Esse novo leitor seria, portanto, alguém capaz de filtrar informações, interpretar e usá-las, em seu contexto social, quando for solicitado, para atender às necessidades na vida pessoal e coletiva. De acordo com Ribeiro (2009, p. 594) “desde sempre, a seleção de informação pertinente e relevante deve ser habilidade desenvolvida prioritariamente pelo leitor”, assim, para a autora, essa habilidade não se faz necessária apenas no ciberespaço, mas desde sempre.

Para Castells (2003, p. 164), a internet tem afirmado sua especialidade como meio de comunicação. O serviço de mensagem instantânea, por exemplo, é uma de suas aplicações mais apreciadas. Na forma sem fio, é a prática mais difundida e a ferramenta preferida dos jovens para montar suas redes. Ainda, segundo o autor, a internet é, de fato, um meio de comunicação com lógica e linguagem próprias, sua comunicação está, em geral, embutida na prática social.

O uso das redes sociais como prática social tem ganhado força nas últimas décadas. O que, segundo Castells (2017, p. 29), nos leva a crer que a comunicação autônoma tem contribuído para mudanças de paradigmas sociais, provocando um novo modo de organização de grupos, via redes sociais. Dessa forma, observamos uma geração de pessoas que, através das redes sociais, tem compartilhado interesses comuns, interagindo através da leitura e da escrita, da troca de informações. Essa integração tem provocado a aproximação de pessoas através das redes digitais, nos espaços diversos, criando, assim, uma nova cultura e organização social.

O uso das redes sociais tem possibilitado muito mais experiência com a leitura e a escrita, pois os jovens estão lendo e escrevendo cada vez mais. Conforme Ribeiro (2009, p. 593), o leitor é que precisa, de acordo com o objetivo de leitura que tem, escolher o que lhe cabe para o momento. Assim é no jornal diário, na revista semanal, na enciclopédia impressa e no livro de contos. Não é diferente de outros dispositivos.

Ainda de acordo com Ribeiro (2009, p. 594), “desde sempre, a seleção de informação pertinente e relevante deve ser habilidade desenvolvida prioritariamente pelo leitor”.

Nesse evento, a leitura, que também é uma ação social, exige um leitor capaz de usar de forma eficaz a tecnologia, de reconhecer a hiperleitura⁵ e de ter habilidades em lidar não apenas com computadores, notebooks, *tablets*, ou celulares, mas compreender as informações, perceber as intencionalidades e interesses dos grupos nas redes digitais.

⁵ De acordo com Nonato (2006, p. 30, 31) hiperler é atribuir sentido dialogicamente. A hiperleitura se constrói em processos diversos de tal modo que justifica sua categoria distinta da leitura, sendo válida apenas como definição do processo de leitura sobre aparato digital.

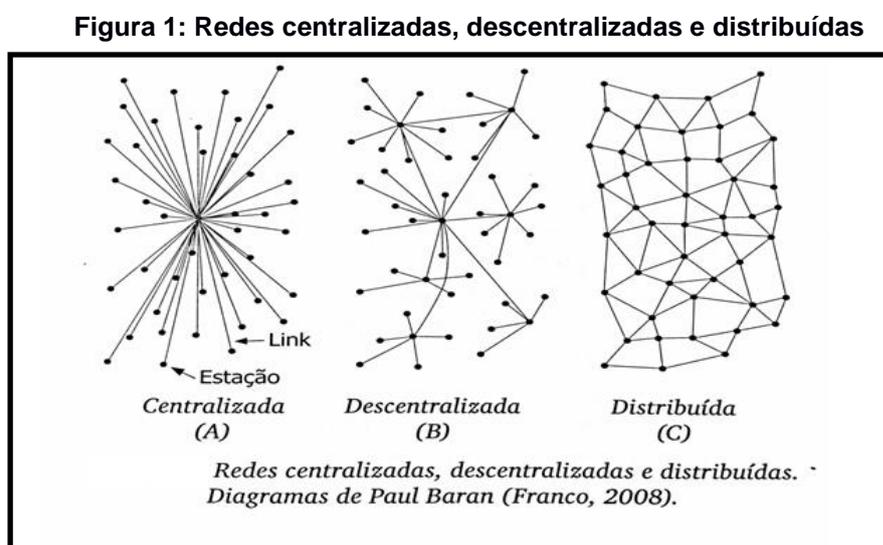
As palavras de Ribeiro (2009, p. 598) nos chamam a atenção para a leitura em novos dispositivos, dizendo que:

Talvez os novos dispositivos potencializem a participação cidadã, as relações sociais e afetivas, o trabalho (inclusive à distância) e o entretenimento. Há possibilidades abertas de só ler, como muitas pessoas fazem ao longo da vida; ler e escrever, como alguns preferem; editar a escrita alheia; sendo que apenas escrever é quase impossível. Embora pareça que não, há sempre alguma mediação entre essas ações.

Assim, as redes e a web oferecem uma imensa possibilidade de leituras das quais é possível tirar proveito, ou seja, realizar pesquisas, escrever, ler e, principalmente, contribuir para a formação leitora dos educandos.

O ato de ler é indispensável para a participação em sociedade, tornando-se, assim, relevante que novas formas de ler, exigidas em redes sociais, revelem um leitor crítico, autônomo, participativo e que compreenda as novas possibilidades de leitura nesses espaços.

Sobre redes, Franco (apud ARAÚJO; Leffa, 2016, p. 85) nos apresenta a seguinte figura:



Fonte: Araújo e Leffa (2016, p. 85).

Os três modelos de rede bem poderiam representar tipos de hipertextos, como afirma Gomes 2010 (apud ARAÚJO; LEFFA 2016, p. 86), já que o modelo centralizado e descentralizado em hipertextos hierárquicos se assemelha ao modelo

de hipertexto em rede. No entanto, neste caso, está demonstrando a conexão de pessoas em rede.

Os dois primeiros modelos representam a centralização das tarefas e dos serviços, ou seja, redes hierárquicas e a distribuída, a terceira, “a rede”, neste caso, as redes sociais online (doravante, RSO). Estas conectam pessoas, comunidades, *links* hipertextuais, imagens, textos / documentos, compartilham vídeos, recebem e enviam áudios, revelam-se como uma ferramenta interativa que dissemina e fomenta os saberes compartilhados.

Mas não basta usar ou fazer parte de uma RSO. Coscarelli (2016, p. 162) afirma que:

Para ser um cibercidadão, o novo sujeito social precisa dominar a tecnologia da escrita, ser alfabetizado, mas precisa, principalmente, fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, ou seja, desenvolver habilidades para construir sentido através dessas práticas. Em síntese, precisa ser letrado.

A esse respeito, Lêdo (2011) explica que a leitura em ambiente digital, também chamada de hiperleitura, torna-se, de certa maneira, mais difícil. A leitura passa a exigir muito mais do leitor, pois exige o conhecimento de novas práticas leitoras, ambientes multifacetados, uma gama de informações e uma nova cultura, essa definida por Lévy (2011, p. 17) como cibercultura⁶.

Segundo Chartier (apud COSCARELLI, 2016, p. 166), o texto na tela pode ser considerado uma revolução do espaço da escrita, que altera profundamente não só a relação do leitor com o texto, mas as maneiras de ler e os processos cognitivos. Nesse sentido, emerge uma nova realidade social, que exige novas relações com a leitura, provocadas pelas transformações que a tecnologia digital tem promovido na sociedade.

Santaella (2004), em seu conhecido trabalho *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*, destaca três principais tipos de leitores, que surgiram desde os novos suportes e estruturas para o texto escrito. São eles: o leitor contemplativo, o movente e o imersivo. O primeiro é o leitor meditativo, aquele que

⁶ Para Lévy (2011, p. 17) cibercultura especifica um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos, de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço ou rede, esta um novo meio de comunicação.

surge com a era pré-industrial, com o livro impresso e a difusão da imagem expositiva, estática. Surge com o Renascimento e perdura até meados do século XIX. O segundo, é o leitor que, em plena Revolução Industrial, percebe o mundo em movimento, uma mistura de signos e hibridização das representações e das ideias, das imagens em movimento e da revolução tecnológica, época do apogeu da televisão e o terceiro surge com a internet, no ciberespaço, na “era digital”, ou seja, na entrada do século XXI. Esse leitor navega entre nós e conexões, passeia nos espaços virtuais, tem na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem.

Santaella afirma que um tipo de leitor não anula o outro, mas que ambos apresentam traços semelhantes, diz ainda que o leitor movente, de certo modo, preparou a sensibilidade perceptiva humana para a chegada do leitor imersivo, virtual, esse distinto dos outros, pois trata-se de um tipo radicalmente novo de leitor que ainda está se “delineando no processo de navegação no ciberespaço”.

A RSO é uma forma de interação que vai além do espaço geográfico. Nela se faz presente o leitor imersivo, virtual, que tem as necessidades e os interesses compartilhados, sejam de ordem social ou discursiva, em grupos, que, analisados de forma tradicional, passariam despercebidos. Este leitor gera interações entre os atores, ou seja, entre grupos, pessoas e instituições, em tempo real e de diferentes pontos do planeta. No entanto, do ponto de vista da linguagem, é interessante perceber que a interação entre o local e o global pode ampliar, de forma significativa, nosso universo linguístico, colocando-nos em diferentes níveis de interação da língua e, conseqüentemente, concepções de leitura. Nas RSO, a leitura se relaciona com o ciberespaço e, conseqüentemente, surge o leitor imersivo, virtual que usa meios múltiplos de comunicação e linguagens.

Na pretensão de compreender as possibilidades de leitura através das redes sociais e como essas leituras podem favorecer a aprendizagem, de modo a contribuir para a formação leitora, abordaremos no tópico subsequente as estratégias de leitura em ambientes virtuais.

1.3 As estratégias de leitura em ambientes virtuais

De acordo com os estudos dos textos, apresentados por Koch e Elias (2012); Solé (1998); Geraldi (2012); Antunes (2003), as estratégias de leitura são

indispensáveis para o entendimento do texto, e para esse entendimento, tanto os conhecimentos linguísticos quanto os conhecimentos tecnológicos são importantes para a leitura em ambientes virtuais.

De acordo com Solé (1998, p. 69), as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Nesse sentido, ao lermos, mesmo sem que tenhamos consciência, fazemos uso das estratégias de leitura que estão atreladas a um determinado gênero textual ou um tipo de conteúdo. Ao passo que avançamos na leitura vamos confirmando ou não essas estratégias.

Em outras palavras, mas corroborando com Solé, Koch (2011, p. 50) afirma que entende estratégias como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação. Ao lermos um texto, as estratégias de leitura são operadas de forma eficaz, gerando significados através de passos interpretativos, tais passos são tentativos e rápidos, ou seja, “a informação é processada on-line”.

Os PCN defendem que leitura:

[...] é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar nos textos suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 70).

A escola, a partir do conhecimento das estratégias de leitura, deve entender a atividade de ler como uma necessidade social e pessoal do aprendiz, atribuindo a esta atividade a importância que a mesma assume ao longo de toda a vida e em todas as atividades que o indivíduo irá desenvolver durante a sua existência.

De acordo com Solé (1998, p. 70), as estratégias de leitura são procedimentos e, como tal, são conteúdos de ensino, então devem ser ensinadas para que se compreenda o texto. Assim, as estratégias de leitura não surgem ou aparecem do nada, mas devem e podem ser aprendidas e, só serão aprendidas se forem ensinadas.

Para Cairo e Dobler (2007, apud COSCARELLI, 2016, p. 63), a leitura online envolve “estratégias cognitivas de leitura entrelaçadas com ações físicas de leitura”. Essas ações estão relacionadas ao ato de digitar, rolar, clicar e arrastar, o que exige habilidades técnicas de leitura em ambientes virtuais, como no WA, por exemplo.

A leitura, a depender da concepção adotada, pode ser descrita como uma atividade de construção de sentido que envolve estratégias de leitura e que levam em consideração aspectos socioculturais. No ambiente virtual, a leitura é mais complexa. Estudos realizados por Cairo e Dobler (2007, apud COSCARELLI, 2016, p. 63) apontam que “a leitura na internet envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimento sobre a estrutura informacional dos sites e dos mecanismos de busca na web”.

Podemos perceber que na interação via WA os aprendizes usam suas experiências com o aplicativo, seus conhecimentos de como funciona a rede, mecanismos que facilitam ao responderem, como clicar numa conversa e responder ao seu destinatário, usam recursos como os *emojis*, entre outros, para realizarem suas leituras.

Coscarelli (2016) afirma que muitos dos resultados das pesquisas sobre leitura online e leitura “tradicional” ou leitura do impresso são discrepantes, uma vez que diferentes propósitos para a leitura normalmente resultam em tempos de leitura, estratégias, inferências e compreensão diferentes.

Assim como gêneros diferentes mobilizam distintas estratégias de leitura, o leitor ao realizar uma leitura online e ao ler o texto impresso aciona estratégias e habilidades muito semelhantes, porém as condições de leitura e o ambiente fazem com que o entrelaçamento entre ambas ocorra de modo em que o manejo das ações, pensamentos, estratégias e habilidades que se exigem separem uma da outra, mesmo sendo parte de um mesmo processo.

De acordo com Coscarelli (2016, p. 77), na leitura online, “há uma parte do processo que requer a localização de informação (buscar + avaliar para selecionar) e outra requer compreender essa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar)”.

Nesse sentido, Cho (2013, apud COSCARELLI, 2016, p. 79) discorre sobre a complexidade das estratégias de leitura na internet utilizadas por alunos do Ensino Médio, afirmando que:

Os leitores usaram estratégias complexas de leitura na internet para (1) construir textos (ex.: gerenciar informação relevante para os objetivos, navegando em *links* que levam a textos úteis). Eles também aplicaram estratégias de leitura baseadas em estratégias de leitura do impresso para (2) identificar informações e para aprender (ex.: construir sentido para os

links, compreender o conteúdo do site, construir relações entre textos), (3) avaliar e selecionar textos (ex.: examinar links, julgar o conteúdo dos sites, avaliar a qualidade dos sites, (4) monitorar e gerenciar a leitura (ex.: monitorar a construção de sentido, monitorar a escolha dos caminhos, refletir sobre as ações). A presença desses quatro tipos de estratégias ilustra a interação de estratégias de leitura novas e tradicionais. As estratégias trabalham conjuntamente à medida que os leitores determinam os percursos de leitura adequados para a construção do significado para os textos da internet.

Dessa forma, práticas de leitura online têm sido cada vez mais frequentes para os “nativos digitais”⁷ que, ao lerem, usam estratégias de leitura que já eram empregadas pelos leitores ao realizarem a leitura no modo tradicional, ou seja, no impresso, surgindo a necessidade de novas estratégias para que, juntas, atendam a essa demanda social e digitalmente mediada.

As reflexões apresentadas sobre o uso das estratégias de leitura em ambientes virtuais, espaços importantes de aprendizagem, que apresentam possibilidades diversas de uso da linguagem, exigem velhas e novas maneiras de ler e de utilizar tais estratégias, pois as práticas de multiletramentos e as características multimodais são intensificadas. Sobre tais características e multiletramentos discutiremos e aprofundaremos no tópico seguinte.

1.4 A leitura e a multimodalidade

Sendo todo texto multimodal, podemos entender que a multimodalidade está presente tanto em textos que circulam no ambiente escolar quanto nos que circulam fora dele. Os arranjos semióticos favorecem a construção de sentidos do texto e exige do leitor um olhar atento ao modo como estão sendo representados e construídos.

As relações que estão sendo estabelecidas e a aprendizagem irá depender de como o professor orientar sobre, como esse arranjo de informações e de estímulos poderão ser processados e usados como facilitadores para a aprendizagem, pois, como sabemos, cada aprendiz tem seu ritmo de aprendizagem,

⁷ Os nativos digitais, de acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 11), são aqueles nascidos após 1980 e que têm habilidade para usar as tecnologias digitais e tem acesso a elas. Eles leem, interagem através das redes sociais, mandam e-mail, leem blogs, estudam, pesquisam, marcam encontros através do *Facebook*, por exemplo, se relacionam virtualmente antes de se relacionarem pessoalmente, assim os principais aspectos de suas vidas são mediados pela tecnologia digital.

apresentam configurações neuropsicológicas próprias e, por essa razão, capacidades de aprendizagem diferenciadas.

Os textos multimodais, tomados como objetos de ensino-aprendizagem, exigem que levemos em conta a observância do princípio que norteia o processo cognitivo. A esse respeito, Mayer (2001, 2009, apud DIONÍSIO; VASCONCELOS 2013, p. 34) nos fala sobre a teoria cognitiva da aprendizagem, que parte da premissa de que estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e em imagens, do que apenas em palavras.

A charge, como todos os textos, apresenta características multimodais e, por essa razão, esse gênero pode favorecer uma melhor aprendizagem da leitura, ou seja, se o ser humano tem diferentes canais de aprendizagens para o processamento das informações, como defende Mayer, e a charge apresenta vários arranjos em sua composição, ela pode ampliar a capacidade leitora do aprendiz.

De acordo com Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (1997), não podemos negar as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos no processo sócio interativo, pois a comunicação, na modalidade visual, tem assumido grande destaque como forma de comunicação. Tais destaques têm provocado, conseqüentemente, implicações no modo de composição dos textos, tornando-os cada vez mais complexos em seu arranjo e estrutura.

Diante desse contexto de transformação das práticas sociais, há avanços tecnológicos, em que os textos multimodais se realizam por mais de um código semiótico e que têm se mostrado cada vez mais de forma protuberante, além da linguagem verbal, associada a outras linguagens no processo de construção de sentido, que exige novas formas de interação entre leitor e texto.

Desse modo, a composição textual, seus arranjos e maneiras de organização e de representação têm feito uso, tanto no texto verbal quanto no texto não verbal, da multimodalidade e de seus modos particulares de se manifestar, não só linguisticamente, mas através de relevantes aspectos sociais atrelados a grupos sociais particulares e seus contextos.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996), cada sociedade tem seus modos de representação, um mesmo significado pode ser expresso de modos semióticos diferentes a depender de uma dada sociedade, uma dada cultura e, para os autores, são aspectos que devem ser considerados.

Nessa perspectiva, é necessário que seja levada em conta a multimodalidade presente nos textos orais ou escritos, exigindo assim que todos os aspectos semióticos sejam considerados, pois os modos de representação não devem ser lidos, estudados e compreendidos de forma fragmentada, uma vez que os sentidos são construídos de maneira complementar, inclusive relacionados à cultura e à sociedade em que os textos são produzidos. Dionísio (2007, p. 178) defende que a multimodalidade se faz constitutiva dos textos orais ou escritos.

Ainda para Dionísio (2007, p. 178), diferentes linguagens compõem os textos que circulam socialmente. Conforme explica a autora:

Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais 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, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

Além das palavras, outros fatores interferem na (re)construção de sentido do texto. A maneira como o texto é apresentado no papel, bem como o tipo de papel utilizado, tamanhos de letras, fonte, recursos como cor, *layout* da página, paragrafação, dentre outros elementos, também são relevantes para uma leitura e entendimento de um texto. Ao reconhecer isso, precisamos estar atentos aos modos semióticos diversos para uma mesma representação, pois, como já mencionamos, “um mesmo significado assume sentidos diferentes em diferentes culturas e momentos históricos”.

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (1996) apontam para a necessidade de considerar todos os modos semióticos de representação de um determinado texto para uma leitura adequada, uma vez que, a leitura, quando considera apenas aspectos verbais do texto, limitando-a apenas a um dos aspectos constituintes do mesmo, deixando de explorar outras dimensões, entre elas a dimensão histórica-social presentes nos modos de representação, deixando, assim, de considerar as peculiaridades de cada semiose.

De acordo com a teoria da multimodalidade proposta por Kress e van Leeuwen (1996), o objetivo é que, ao ler um texto multimodal, ou seja, de múltiplas semioses em sua construção, atente-se para a dimensão histórica-social inerente a

esses modos de representação peculiar a cada cultura que assumem sentidos e valores diferentes.

A Gramática do Design Visual, que traz critérios de análise de elementos que constituem a imagem, foi embasada na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1985), que identifica três movimentos semióticos, os quais chamou de metafunções. São elas: a ideacional, função de representação do mundo interior e exterior; a interpessoal, expressão das interações sociais e a textual, que expressa a estrutura e formato do texto.

Com base na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) Kress e van Leeuwen (1996) propuseram a Gramática do Design Visual (GDV) para a descrição e compreensão dos elementos semióticos visuais, sonoros, gráficos, gestuais, cores, formas, movimento, entre outros. Ao utilizar uma organização metafuncional como a utilizada por Halliday, Kress e van Leeuwen propuseram as funções: representacional, que na teoria de Halliday é classificada como Ideacional; interativa, que é a função interpessoal, e a composicional que é a função textual.

Para os autores, a categoria representacional tem como objetivo descrever os tipos de ações, a partir de imagens desempenhadas pelos participantes, do contexto em que ocorrem e quais relações estão sendo estabelecidas entre os elementos apresentados.

As relações interativas são constituídas, segundo visão dos autores, por sujeitos com papéis, status definidos e os recursos visuais que constroem a natureza das relações entre o que é apresentado, ou seja, a natureza das relações de quem vê e, o que é, de fato, visto.

Os elementos constitutivos da imagem seriam organizados pela composição desses elementos, ou seja, pela categoria composicional. Sendo essa categoria responsável pela estrutura, formato do texto e pelos significados e valores assumidos pelos arranjos, ou seja, elementos que são responsáveis pela composição e análise da imagem, a “descrição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

No que diz respeito à organização da modalidade visual, Kress e van Leewen (1996) apresentam os seguintes princípios composicionais: valor informativo, saliência e enquadramento. Tais princípios foram elaborados levando em consideração pressupostos que caracterizam a multimodalidade textual em seu

aspecto multisemiótico. Esses princípios estão relacionados à leitura e à produção escrita, pois se trata de textos culturalmente construídos, fazendo-se necessária no processo de leitura a coerência entre os modos que os constituem.

No ato da leitura, autor e leitor têm poder em relação aos textos, pois tanto o leitor quanto o produtor produzem signos complexos a favor e em defesa dos seus interesses.

Os textos visuais agregam valores que emergem da sociedade, da cultura e do contexto no qual os mesmos são produzidos, bem como as ações dos produtores em relação ao contexto comunicativo.

Nesse sentido, os textos multimodais não passam despercebidos pelo leitor, sendo este responsável por mobilizar o processo de compreensão e entendimento desses textos e, para isso, é necessário considerar os modos de representação e seu potencial comunicativo.

Os textos multimodais são compostos por mais de um modo de representação, que interferem no sentido do texto e, por esta razão, sua leitura exige habilidades diferentes do modo de ler como conhecemos tradicionalmente (DIONÍSIO, 2014).

Os produtores desses textos não selecionam aleatoriamente os significantes (formas) para revelar significados (sentidos), fazem as escolhas entre significante e significado, de modo que o visual e o verbal se completam em significados e possibilidades.

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que as peculiaridades que são próprias de cada modo semiótico garantem, tanto ao leitor quanto ao produtor, uma certa convergência de fatores sociais, históricos e culturais que atribuem sentido ao que está sendo lido.

Com base nessa afirmação, podemos dizer que, ao serem lidos textos em que são exploradas as características multimodais dos mesmos, estamos estabelecendo conexões entre os elementos constitutivos do texto e que ele, leitor, deve buscar entender e compreender tais arranjos de modo que, os sentidos, presentes ou subentendidos sejam percebidos.

A multimodalidade, quando percebida enquanto recurso que contribui para a construção de sentidos em um texto, amplia a capacidade leitora do estudante. Segundo Rojo (2012), os professores devem possibilitar aos alunos práticas de

linguagem socialmente construídas e garantir a possibilidade de aprendê-las e delas tomar posse gradativamente.

O ato de ler não deve se voltar, apenas, para a escrita, mas para como se constituem os diferentes textos e diferentes tipos de informações.

Ainda para Rojo (2012, p. 19), textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e de produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar, requerem novas práticas e, sendo assim, cabe refletirmos que pensar em uma prática escolar que se restrinja ao impresso ou a práticas de escrita e leitura que não são de uso social dos nossos jovens, estaria distanciando cada vez mais o estudante de suas práticas de uso da leitura e da escrita.

Diante do exposto, percebemos que a leitura de textos, considerando a multimodalidade, exige do leitor diferentes olhares sobre o objeto lido, colocando-o diante de novos desafios como o de perceber toda a composição textual, não se limitando apenas ao verbal.

Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 80), “um texto é um evento construído numa orientação multissistêmica, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento”. E, para que haja uma compreensão satisfatória desses arranjos multissistêmicos do texto, faz-se necessário pensar em uma formação voltada para os multiletramentos como condição necessária para a formação leitora, promovendo assim, o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. No tópico seguinte, apresentaremos considerações sobre os multiletramentos.

1.5 Considerações sobre multiletramentos

O chamado “letramento digital”, que surgiu com as novas tecnologias, vem promovendo um uso intenso da escrita e da leitura, até mesmo fora das características do meio eletrônico utilizado. Com isso, “nossa sociedade, parece tornar-se ‘textualizada’, isto é, passar para o plano da escrita”, (MARCUSCHI, 2005, p. 19). E, ao tratar de letramento, parece ser mais adequado, para esta pesquisa, optar pelo termo multiletramentos que, de acordo com o conceito articulado pelo

Grupo de Nova Londres (doravante GNL)⁸, nos coloca diante de práticas de letramentos contemporâneos, que envolvem a multiplicidade de usos da linguagem, semioses e mídias envolvidas. (ROJO, 2012, p.11)

A tecnologia tem favorecido, com frequência, a prática da leitura e da escrita. E tem exigido novos letramentos. De acordo com Coscarelli (2016, p. 34), ampliou-se o acesso, abriram-se as possibilidades, criou-se uma difusão jamais antes vista, inclusive porque muitas pessoas podem ler, isto é, são alfabetizadas.

Em meio a essas múltiplas linguagens e a uma gama de recursos disponíveis nos meios virtuais, práticas multiletradas, para interagir e comunicar-se são exigidas dos sujeitos.

De acordo com os parâmetros dos multiletramentos, os textos produzidos atualmente, que contam com uma grande diversidade de recursos disponíveis nos aplicativos e de fácil acesso em ambientes virtuais como: som, movimento, efeitos de movimento, possibilidade de montagens entre outros, deixam clara a presença de uma variedade de práticas sociais e culturais em que os “nativos digitais” estão imersos e que, desde muito cedo, se apropriam dessas inúmeras ferramentas digitais.

Portanto, esses textos produzidos nesse contexto possuem características relevantes ao processo comunicativo. Essas características, de acordo com Rojo (2012, p. 23), são:

Quadro 1 – Características dos multiletramentos

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

Fonte: Adaptado de Rojo (2012, p. 23).

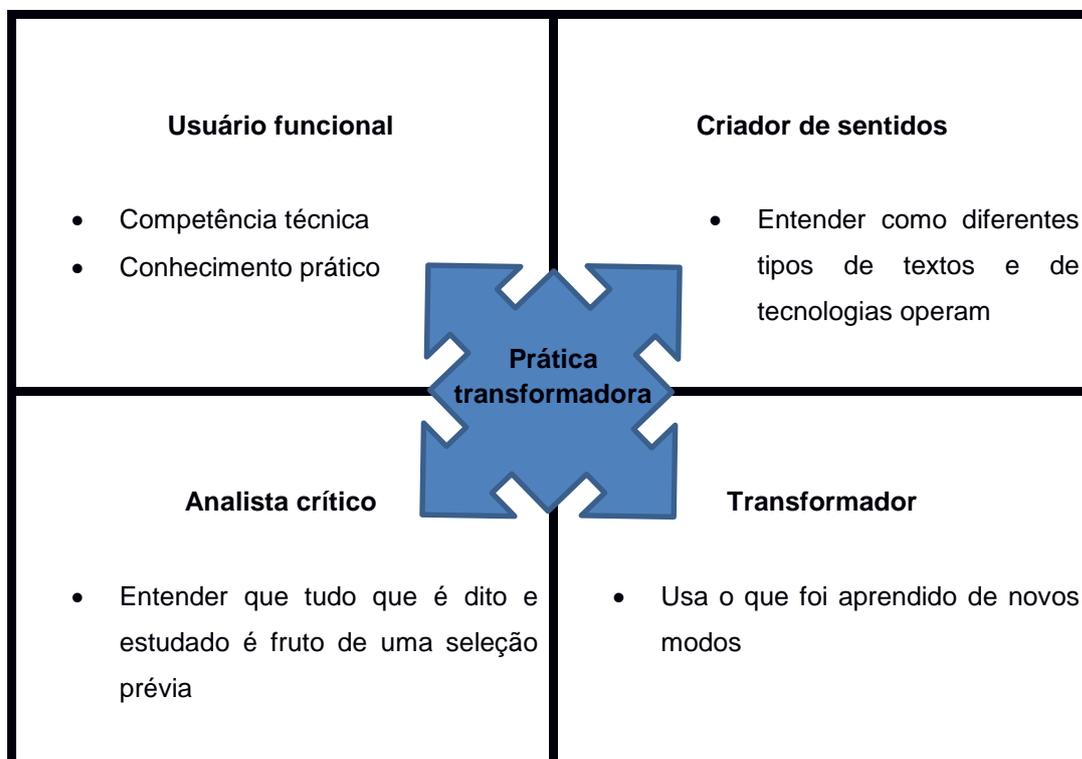
⁸ O termo Grupo de Nova Londres foi o nome dado a um grupo de pesquisadores que em 1996, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicaram um manifesto afirmando a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incluindo em seus currículos ações pedagógicas que contemplassem a multiculturalidade e a multimodalidade. Para abranger esses dois “multi” o grupo cunhou um termo ou um conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p. 11).

A partir do exposto no quadro 1, percebemos que a inserção das ferramentas digitais, não só na produção textual, mas na recepção e leitura desses textos, trouxe uma diversidade de possibilidades de interação que amplia, consideravelmente, a construção de sentidos (verbais ou não) e que dependem de nossas ações, enquanto usuários e não apenas como consumidores e receptores desses textos.

Assim denominamos como multiletramentos a capacidade de compreender e dominar as mais variadas formas de linguagens, cultura e mídias, possibilitando, dessa forma, a aprendizagem colaborativa.

Contudo, para participar de forma eficaz das práticas multiletradas, faz-se necessário desenvolver algumas habilidades. Estas são apresentadas por Rojo (2012, p. 29), no “mapa dos multiletramentos”, apontando aspectos consideráveis para a formação de um usuário funcional com competência técnica nas ferramentas / textos / práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos.

Quadro 2 - Mapa dos multiletramentos de DECS & UniSA (2006)



Fonte: Adaptado de Rojo (2012, p. 29).

O quadro apresentado resume as competências técnicas que compõem os princípios sugeridos pelo GNL. Tais princípios devem ser capazes de transformar os sujeitos em criadores de sentidos, imersos em um projeto pedagógico que, para Rojo (2012, p. 30), considere a cultura, os contextos, seus valores e diferentes modos de significação.

Em meio a essa gama de linguagens e signos disponíveis nos meios virtuais, surge a necessidade de discutir outro conceito, a concepção de gênero em Estudos Retóricos de Gêneros, que abordaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE GÊNEROS EM ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNEROS

Neste segundo capítulo, temos como intuito tecer algumas considerações sobre os Estudos Retóricos de Gêneros e as contribuições de Carolyn Miller e Charles Bazerman, por serem estes, aqui no Brasil, seus principais representantes e, conseqüentemente, os mais conhecidos. Em seguida, faremos um apanhado sobre o gênero charge, seus propósitos comunicativos, as funções sociais e retóricas do mesmo. Finalizando este capítulo, apresentaremos algumas características da charge, entre elas: humor, crítica, ironia, intencionalidades, intertextualidade e suas características multimodais.

2.1 Estudos Retóricos de Gêneros – ERG

Inicialmente, discorreremos sobre a relação retórica com os estudos de gênero. Sendo os ERG atrelados ao conceito de retórica, consideramos conveniente apresentar o conceito de retórica postulado por Bazerman (2015, p. 22):

a retórica é a arte prática reflexiva do enunciado estratégico em contexto do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores. Isto é, a retórica ajuda-nos a pensar e maneiras como poderíamos usar mais eficazmente palavras para alcançar nossos fins no intercâmbio social e nos ajudar a pensar no que os outros medeiam suas palavras, tentam fazer conosco.

Nessa perspectiva, tal conceito sugere que a retórica, enquanto arte, leva-nos a novos enunciados, a novas ações de forma interativa através da linguagem. Leva-nos, também, a compreender e a avaliar o que já aconteceu, pensando na prática futura, de modo que nosso repertório seja ampliado e favoreça uma tomada de posição diante dos outros, para que possamos atuar sabiamente. Também entendemos que a retórica se constrói na ação, nas relações humanas e na comunicação estabelecida.

Assim, a retórica implica ação, se realiza na ação principiada a fim de nela organizar nossos cursos, a maneira como as coisas acontecem e se realizam, mediadas pela linguagem. O gênero se torna indispensável para a escolha

responsiva a uma dada situação comunicativa, de como usar a retórica através do uso de gêneros.

Miller (2012, p. 17) diz que “a retórica é a arte que ajusta pessoas a ideias e ideias a pessoas”. Dessa forma, podemos entender a retórica como a arte do compartilhar saberes e pretensões passadas, presentes e futuras, através do uso das mais diferentes linguagens, ajustando-nos a diferentes contextos e situações comunicativas atreladas as suas intenções.

Dessa maneira, parece que o “gênero como ação social” (MILLER, 2012) se constitui não apenas de uma forma linguística, mas como forma de conhecer, ser e agir em sociedade, concebendo uma dinâmica de práticas nas diversas modalidades comunicativas e atividades sociais, ou seja, é através dos gêneros que as práticas são exercidas. Tal entendimento, “o gênero como ação social”, se desenvolveu nos ERG.

Os ERG, também conhecidos como teoria norte-americana de gênero, ressaltam o estudo dos gêneros como forma de cognição situada, ação social e reprodução social. Para Marcuschi, essa corrente,

preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta para o ensino, e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder (MARCUSCHI, 2008, p. 153).

Centrada nos conceitos de atividade, fatos sociais e tipificação, essa teoria apresenta o conceito de gênero como formas de vida (BAZERMAN, 2006). Partindo dessa perspectiva, gêneros são, concomitantemente, compreendidos como ação retórica e social, através das quais interagimos e nos comunicamos discursiva e socialmente, cujo uso da linguagem atende a propósitos comunicativos específicos atrelados a determinados contextos e grupos sociais.

De acordo com Marcuschi,

todos nós sabemos que a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias. Mas muito mais uma forma de vida e uma forma de ação, como dizia Wittgenstein. E como as atividades discursivas estão organizadas em gêneros, esses são as verdadeiras formas de vida (MARCUSCHI, 2005, p.11).

Dessa maneira, podemos entender que a linguagem, como atividade inerente ao homem, está em constante processo de transformação, e assume diversas formas para cumprir seu papel comunicativo, uma dessas formas são os gêneros textuais, ou seja, os gêneros não são estáticos e, assim como a linguagem, mudam para atender as necessidades e as atividades dos grupos sociais.

Ainda para esta corrente, Bazerman (2005) entende o gênero como uma construção psicossocial, que é acionada pelo sujeito para reconhecimento e construção de ações tipificadas em ações retóricas recorrentes, não como uma categoria linguística modelizada por certas características textuais. Assim, os gêneros pertencem às atividades humanas, ou seja, se as atividades humanas estão atreladas a situações sociais, históricas e culturais que se modificam, também modificam-se os gêneros que as refletem, ou emergem novos gêneros a partir de gêneros antecedentes.

No que concerne ao propósito comunicativo, parece evidenciar que este é um dos principais conceitos para o entendimento do uso de gêneros, pois, mesmo para autores de outras correntes teóricas, como do Inglês para Fins Específicos (ESP), Swales (2012, p. 233) nos diz que “o gênero compreende uma classe de eventos comunicativos”, ou seja, o gênero se manifesta de acordo com o propósito comunicativo e está atrelado a um determinado grupo social, configurando a este determinadas características culturais e modos de agir.

Neste sentido, Bazerman (2007, p. 55) diz que:

a educação retórica serve precisamente para fornecer ferramentas conceituais e recursos simbólicos para fazer enunciados efetivos dentro das ocasiões institucionais de importância em seus mundos socioculturais.

Para Miller e Bazerman, o ensino retórico dos gêneros auxilia a comunicação e a ação social realizada pela linguagem, integrando o gênero de maneira a fazer emergir conhecimentos socioculturais de uma dada comunidade discursiva. Para isso, os autores tomaram o conceito-chave [*uptake*]⁹ dos ERG, ou seja, “apreensão”

⁹ *Uptake*, em inglês, é um conceito estabelecido originalmente na teoria de atos de fala de J.L. Austin para se referir ao modo como um ato ilocucionário (por exemplo, dizer “está quente aqui” com a intenção de que alguém procure refrescar o ambiente) é apreendido como um efeito perlocucionário (quando alguém abre imediatamente uma janela) sob certas condições. Fonte: Gênero: história, teoria pesquisa, ensino (2013).

como resultado da ação do gênero. A fala que leva a uma ação, confere a essa fala uma possibilidade de resposta ao entender as circunstâncias e modificá-las. Além desta, definições como: “sistema de gênero”, “conjunto de gênero”, “cronotopos de gênero”, “metagênero” e “sistemas de atividades” têm contribuído para o entendimento do gênero como ações sociais e objetos culturais complexos.

Os autores Miller e Bazerman, originalmente, não estavam preocupados com o ensino do gênero, porém os autores se encaixam numa perspectiva de ensino implícito do gênero, em que se faz necessária uma imersão cultural do aprendiz.

Nas palavras de Bezerra (2017, p. 12), “a partir do gênero, tanto o texto quanto o discurso podem ser relacionados produtivamente com o seu contexto cognitivo e social, e assim tanto o estudo teórico quanto a aplicação pedagógica se tornam muito mais viáveis e eficazes”, isso no que concerne ao ensino de gênero.

Ainda nas palavras do autor, tanto é possível o ensino implícito de gênero quanto o explícito, desde que sejam levadas em consideração às experiências e aprendizagens, além do contexto social em que está inserido o aprendiz. Pois os gêneros estão atrelados ao contexto histórico, às práticas de linguagem e ao sujeito, sendo esses indissociáveis.

No tópico seguinte, elencaremos, na perspectiva de Charles Bazerman e Carolyn Miller, as suas contribuições para os ERG.

2.2 Contribuições de Charles Bazerman e Carolyn Miller

Para a abordagem dos estudos retóricos de gênero representada pelos autores Bazerman e Miller, tomaremos como base o texto de Bawarshi e Reiff (2013), presente na obra *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*¹⁰, e nela nos deteremos no capítulo seis, intitulado: Estudos retóricos de gênero.

A partir das considerações de Berkenkotter e Huckin (1995) que concebem os gêneros como forma de cognição situada, presentes em atividades disciplinares,

¹⁰ Esta obra foi lançada nos Estados Unidos em 2010 e, no Brasil, em 2013, com tradução para o Português feita pelo professor Dr. Benedito Gomes Bezerra, da Universidade de Pernambuco. O mesmo tem se dedicado a pesquisas sobre gêneros textuais há mais de 20 anos e sua contribuição tem sido relevante para o ensino de gênero no Brasil. Um dos seus últimos trabalhos foi a obra “Gêneros no contexto brasileiro questões [meta]teórica e conceituais”.

Miller e Bazerman, apontam alguns aspectos importantes para a concepção dos ERG que são apresentadas por Bawarshi; Reiff, 2013, p. 104 -106. São eles:

- i. os gêneros são formas retóricas dinâmicas que se desenvolvem a partir das respostas a situações recorrentes e servem para estabilizar a experiência e conferir-lhe coerência e sentido;
- ii. os gêneros “devem acomodar tanto a estabilidade como a mudança”; ou seja, os gêneros se adequam às condições de uso e condições materiais, como também às demandas da sociedade, à tecnologia usada, mudanças de propósitos que atendam às necessidades dos seus usuários;
- iii. os gêneros são formas de cognição situadas, assim, a forma como agimos e conhecemos estão intimamente ligadas a eles;
- iv. os gêneros permitem que seus usuários tanto constituam, quanto reproduzam a comunidade, dessa forma, as estruturas são produzidas à medida que estão sendo realizadas como agentes criadores da realidade e, ao mesmo tempo, reproduzimos as estruturas sociais, pois estamos sujeitos a elas.

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), pesquisadores como Black, Bitzer, Burke, Campbell, Giddens, Miller, dentre outros, influenciaram o desenvolvimento da compreensão do gênero como ação social. Os estudos desenvolvidos por Carolyn Miller trazem uma compreensão de gêneros como “formas de ação social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 80).

Bazerman (2006, p. 23), corroborando com as ideias defendidas por Miller define gênero da seguinte maneira:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Desse modo, o uso dos gêneros, tanto orais quanto escritos, no processo de interação e comunicação, leva-nos a novos enunciados a partir das ações passadas ou futuras. De certa forma, o ato retórico é construído a partir do nosso repertório e capacidade de atuar em atividades individuais e coletivas, atendendo a determinados propósitos comunicativos. Os gêneros apresentam certas pretensões de modo articulado não somente à forma reconhecível que apresenta, mas também aos seus propósitos.

Assim, Miller (2009) e Bazerman (2006) convergem ao apontarem que o gênero é uma categoria convencional do discurso, voltada para a ação retórica, na qual a ação simbólica é situada no contexto em que ocorre. Apresentam o gênero numa relação hierárquica podendo ser interpretado por meio de regras. Ainda defendem um outro aspecto, o qual afirma que o gênero é distinto de forma, considerando o gênero constitutivo de um meio retórico que medeia as intenções particulares e coletivas, o individual com o recorrente.

Segundo Bazerman (1997), há uma relação entre a formação do conhecimento que é inerente a ocasiões institucionais, relevantes nos seus mundos culturais e que reconhece o convite retórico, avalia se vai responder e como vai fazê-lo, ou seja, esse autor tem como base a noção de que os gêneros incorporam, de forma dinâmica, os modos de conhecer, ser e agir de uma sociedade.

As concepções prévias do que se espera do receptor demonstram o quanto a retórica influencia na ação, pois para Bazerman, “a retórica se constrói na ação, em vez de para a descrição estática”, ou seja, suas intenções são mediadas via linguagem, a depender das intenções dos interlocutores. E são ações dinâmicas que vão ganhando corpo à medida que a ação acontece e que dependem dos objetivos que vão se revelando no decorrer das atividades humanas.

Bazerman (2011, p. 32) traz uma ratificação quanto à função do gênero. Segundo o autor, “os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenarem atividades e compartilharem significados com vista a seus propósitos práticos”, indicando, dessa maneira, o conceito de gênero associado às necessidades comunicativas dos seus usuários.

Sendo assim, postula o conceito de gênero como “estruturas retóricas inerentemente e dinâmicas”, isto é, suscetível à manipulação, a depender dos

interesses, condições de uso, familiaridade, conhecimento e da compreensão de gênero.

Dessa forma, é assegurada não apenas uma comunicação eficiente, mas a emancipação dos sujeitos como partícipes e reprodutores das “normas, epistemologia, ideologia e antologia social” de uma dada sociedade.

Os referidos autores abordam os ERG, tomando a tradição sociológica e, a partir das semelhanças estratégicas, o contexto como forma de pertencimento à comunidade discursiva, audiência, modos e usos que reproduzem práticas e realidades sociais, voltadas para situações de uso de maneira concatenada e de como todos esses eventos contribuem para a interação nas diversas práticas sociais.

De acordo com Bazerman (2007, p. 22), os gêneros reconhecíveis de uma sociedade fornecem um repertório disponível de formas, ações e motivos, isto é, as formas que um indivíduo escolhe usar, em detrimento de outras que estão disponíveis, que atendem àquilo que se quer fazer e atendem a seus propósitos e motivos de forma apropriada.

Os gêneros, nessa perspectiva, se adequam ao contexto e ao domínio do usuário e, para cumprir seus propósitos precisa atender às necessidades de comunicação, associados ao contexto de uso e promove a interação por meio da linguagem, ou seja, atos que configurem uma certa compreensão social e retórica, enfim, cumpra seu papel social-interativo, que traduz outras vozes e outros lugares, que reconhece a singularidade de como se constrói a representação a respeito do mundo e da história, possibilidade que, só parece possível através dos gêneros que medeiam as relações sociais, ideologias e construção de sentidos.

Miller (1984, p. 159) defende os gêneros como modos retóricos tipificados de agir em situações recorrentes.

Nessa mesma linha de pensamento, Bazerman (2011, p. 32) entende o gênero como uma construção psicossocial que é acionada pelo sujeito para reconhecimento e construção de ações tipificadas em situações retóricas recorrentes, não como uma categoria linguística modelizada por certas características textuais.

Ao defender esta ideia, o autor aponta que o gênero não se limita a suas características composicionais e a um conceito atrelado apenas a uma categoria linguística, mas percebe-o como forma de organização social e de vida.

Diante do exposto, torna-se indispensável, ressaltar a importância de conceber o gênero como ação social, como defende Miller. O gênero, visto primeiramente assim, reflete na ação do sujeito social, que faz parte de uma determinada cultura, da qual emanam formas linguísticas atreladas a um contexto de uso da linguagem e que se realiza através do uso de gêneros, estes presentes em todas as culturas, com suas práticas e propósitos comunicativos.

Dessa forma, cabe à escola pensar no ensino de gênero como “artefato cultural” e, através do qual, seus usuários se manifestam linguisticamente, fazendo-se necessário instrumentalizá-los para usos e práticas eficazes quanto à função dos gêneros.

Diante do já apresentado, compreendemos que não é possível tomar o gênero considerando um ou outro dos seus aspectos estruturais, forma ou conteúdo, limitando-o. No entanto, parece indispensável pensar que os aspectos textuais, linguísticos, discursivos, sociais e culturais convergem e se completam. Pensar o gênero numa dimensão sociológica, como postulam Bazerman e Miller, nos coloca não apenas como partícipes de uma comunidade discursiva, usuários da linguagem, mas como sujeitos atuantes, usuários conscientes da linguagem e de gêneros. Somos herdeiros de artefatos construídos historicamente.

A partir dessas reflexões, apresentaremos, no tópico seguinte, algumas considerações sobre o gênero charge, levando em conta aspectos textuais, linguísticos e discursivos.

2.3 O Gênero charge

A charge é um gênero textual que tem, cada vez mais, ganhado espaço nos meios de comunicação e conquistado leitores. Ela é predominantemente um texto visual e humorístico, geralmente faz crítica a personagens, fatos, acontecimentos políticos e sociais.

Esse gênero, inicialmente, passou a ocupar espaços em jornais com o objetivo de elevar as vendas. O desenvolvimento da imprensa possibilitou novas

formas de publicações e arranjos da linguagem, relacionados à escrita e ao uso de imagens, como, por exemplo, nas histórias em quadrinhos (HQ).

As funções sociais e retóricas das charges podem ser explícitas ou implícitas. As charges têm, geralmente, como elemento deflagrador, a notícia. E assim como a notícia, a charge, do ponto de vista da mídia, tem a função explícita de informar, chamar a atenção acerca, geralmente, de fatos atuais considerados relevantes para os grupos sociais, apresenta como propósito comunicativo relativamente estabilizado e recorrente criticar e avaliar atores sociais da vida pública, de fatos considerados relevantes para a sociedade ou grupos sociais (ALVES FILHO, 2011).

Da perspectiva dos leitores, o propósito pode estar associado à necessidade de atualizar-se de acontecimentos recentes, de uma forma leve, bem-humorada e que assim tomam conhecimento de assuntos sérios sem que, necessariamente, tenham que ler uma notícia inteira no jornal. Mas também vale ressaltar que há as funções implícitas, essas, nem sempre inteiramente assumidas pelo veículo no qual circula a charge ou por quem a produz. As crenças, valores, intenções de grupos sociais dominantes nem sempre são percebidos. Portanto, o leitor precisa estar atento e identificar tais intenções.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 73) assinalam que charges “são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com humor”.

Como temos defendido em tópicos anteriores, gênero textual é ação social e essa ação incide sobre ele e, enquanto gênero, está ligado a um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Esse gênero aborda questões sociais relevantes para a sociedade e contribui para a formação crítica de seus interlocutores e cumpre, perante estes, seu propósito comunicativo.

Na maioria das charges, são usadas caricaturas de figuras existentes no mundo real e figuras conhecidas. Este gênero apresenta várias linguagens em sua composição. Quando a charge apresenta linguagem verbal, esta aparece solta ou em balões. Nas charges animadas, essa mesma linguagem aparece na forma de fala dos personagens e, não raro, tais charges apresentam legendas.

Com toda a revolução que os meios de comunicação vêm sofrendo, devido aos avanços tecnológicos, novas possibilidades de comunicação têm possibilitado o surgimento de novos enunciados relativamente estáveis, ou seja, gêneros. A charge,

assim como outros gêneros, tem se adequado aos novos tempos propostos pela tecnologia, surgindo as charges animadas como uma evolução desse gênero, que tem sido bem aceita pelos grupos sociais.

De acordo com Bazerman (1986, apud BAWARSHI; REIFF 2013, p. 104), os gêneros devem se transformar juntamente com essas mudanças, sob o risco de se tornarem obsoletos. Nesse sentido, a charge não apenas tem se adequado às mudanças, mas inovado quanto às características multimodais, bem como se firmado enquanto um gênero social e historicamente construído.

As características multimodais têm, nesta composição, um papel importante e exige um novo olhar para todos os elementos que a compõem. A charge tem se utilizado de recursos semióticos, tanto na versão impressa quanto na versão animada, para expor ideias acerca dos mais variados temas.

As charges virtuais, divulgadas nos meios eletrônicos, têm sua composição multimodal potencializada, favorecida pelo uso da tecnologia que traz arranjos de som, cores, imagens, movimentos e falas. Devido a esses elementos, têm conseguido alcançar ainda mais interlocutores.

Os gêneros, segundo a definição de Bakthin (2000, p. 279), são “tipos relativamente estáveis” e, embora o homem produza e reproduza estruturas sociais, ele também dispõe de capacidade criativa e que, devido ao seu poder de se adequar, transformar de forma inventiva, faz surgir novos gêneros ou a evolução desses, colocando-os como estruturas maleáveis, as quais podem se adequar a novas realidades sociais e históricas.

O humor crítico também proporciona leveza quando o gênero é trabalhado na sala de aula, ainda que aborde temas polêmicos. Esse gênero textual traz em sua feitura linguagem verbal e não verbal.

A linguagem verbal está presente no título, na legenda e, às vezes, na fala dos personagens. A linguagem não verbal apresenta a caricatura e, quando há elocução ou pensamento das personagens, aparece em balões, também, se fazem presentes cenários e cores.

De acordo com Dionísio (2013, p. 19), “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”. Corroborando com esse pensamento, Barton e Lee (2015, p.

47) defendem que os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal e o visual.

A maneira como o verbal e o não verbal se complementam, numa semiose, criando discurso e sentidos, torna a charge um texto multimodal repleto de significados, o que, segundo Barton e Lee, anteriormente citados, favorece a aprendizagem, desenvolve o senso crítico, aprimora o conhecimento de mundo e propicia a formação de um leitor criativo, eficiente e, segundo Kress (2005), potencializa em nossos estudantes o “poder semiótico”.

Em consonância com essa ideia, Mayer (2009) diz que a aprendizagem do estudante é melhor a partir de palavras e imagens que apenas palavras. Partindo desse princípio, temos a necessidade de trabalhar com os nossos estudantes textos que tragam em sua composição as mais diferentes linguagens para que sejam contempladas as várias maneiras de aprender e que, dessa forma, estimulem seu desenvolvimento cognitivo.

No próximo tópico, discorreremos sobre como o humor, a crítica e a ironia são utilizados para criar sentidos e intencionalidades no gênero charge.

2.3.1 Humor, crítica e ironia: efeitos de sentido e intencionalidades na charge

Não é à toa que a charge, no jornal impresso, geralmente, vem publicada na parte de editorial, a parte nobre dos jornais, em que gêneros atuam como textos de opinião. Nesse sentido, a charge é uma espécie de “editorial gráfico”.

A charge, segundo sinaliza os PCN, tem como finalidade discutir aspectos da realidade social e despertar a criticidade, ou seja, fazer leitores refletirem sobre sua realidade e fatos do cotidiano. Este texto traz uma carga de muito humor, fazendo desse gênero algo de muita aceitação, mesmo quando trata de assuntos polêmicos e que, nem sempre, agrada a todos.

O humor é uma característica que perpassa vários gêneros, sendo na charge um de seus elementos composicionais mais recorrentes. Nela, assume o toque de leveza já que brinca com as contradições, satisfação ou não de seus personagens, medos, frustrações e que para serem compreendidos pelo interlocutor é necessário reconhecer certos elementos presentes no gênero, seu contexto e intencionalidades.

A esse respeito, Vergueiro e Ramos (2013, p. 187) postulam que “não se pode compreender o sentido de humor presente num texto sem que o conteúdo seja lido e entendido. Humor e entendimento textual são elementos interligados”. Assim, a capacidade de reconhecer os arranjos da charge, seu contexto de produção, sua experiência leitora e conhecimento de mundo, é de suma importância para realizar uma leitura adequada desse gênero.

Ao mesmo tempo em que a charge apresenta humor como uma característica inerente a esse gênero, também se percebe que a crítica não deixa de ser feita, ou seja, “a charge não é apenas um texto engraçado, engana-se quem assim pensa” (CAVALCANTI, 2008, p. 1).

Por essa razão, a charge tem tido grande aceitação, encontrando pouca resistência e tende a ser usada em livros didáticos, avaliações e na sala de aula.

O diálogo que a charge estabelece com os fatos políticos ou sociais noticiados, tendo como uma das características o humor, oferece uma leitura irônica, carregada de intencionalidades do veículo de comunicação onde está sendo publicada ou do chargista. A leitura e o limite de compreensão desse texto de humor dependem do conhecimento prévio de quem o lê.

Em seu conhecido trabalho *Humores, língua e discurso*, Possenti (2014) analisa três charges e afirma que os textos humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre “referenciais”, guardam algum tipo de relação (a ser explicitada, já que humor não é Sociologia nem História) com os diversos tipos de acontecimentos.

Ainda segundo o autor, as charges são tipicamente relativas a fatos “do dia”, mas, eventualmente, têm como pano de fundo acontecimentos menos instantâneos.

O humor, a ironia e a intencionalidade só poderão ser percebidas se o interlocutor acionar conhecimentos prévios do que está sendo abordado na charge, além de recuperar as relações entre os elementos verbais ou não presentes no texto.

Além de acionar conhecimentos prévios para compreender a charge e as informações que ela traz, bem como as intencionalidades, efeitos de humor e ironia, é importante que o leitor compreenda os elementos intertextuais, tanto relacionados ao fato que a pautou, quanto à referência a outros textos, cabendo a ele inferir e

recuperar os dados contextuais. Sobre esses aspectos intertextuais que a charge apresenta, discorreremos no tópico seguinte.

2.3.2 Intertextualidade na charge: diálogo entre textos

A palavra “intertextualidade” foi usada pela primeira vez por Júlia Kristeva (1974, p. 53). Intertextualidade, para Kristeva, é um mecanismo segundo o qual o texto social se insere em nós. De acordo com Bakhtin (2000, p. 291), o discurso construído na história da língua é resultado dos discursos anteriores e esse conjunto de discursos constrói a história. A partir dessas reflexões, percebemos as relações de textos na criação de um novo texto e, conseqüentemente, a criação de novos sentidos a partir de discursos já existentes.

Segundo Koch (2004, p. 87), existem dois tipos de intertextualidade, uma intertextualidade ampla, ao que também chama de polifonia, e uma no sentido estrito. A intertextualidade é explícita, quando, no texto, informa-se a fonte do intertexto e é implícita quando o intertexto é exposto sem nenhuma menção à fonte.

As charges apresentam, não raro, a intertextualidade, sendo este um recurso muito utilizado pelos chargistas. Para reconhecer a intertextualidade é necessário que o interlocutor conheça o texto ao qual é feita a referência na charge. Texto este que o autor pressupõe ser conhecido, mas que depende do conhecimento de mundo do leitor, como do seu repertório de leitura, para compreender a relação estabelecida.

Esse conhecimento é de fundamental importância para a compreensão e produção de sentido. Quando apresentamos velhos enunciados em uma nova composição textual, esses enunciados ganham um novo sentido provocado pelo contexto. De acordo com Koch (2012, p. 85):

Para o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar que a retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos.

Nesse sentido, a experiência leitora traz possibilidades de reconhecer antigos enunciados em uma nova composição textual, de compreender seu contexto e as relações estabelecidas entre ambos.

Ainda em relação à charge, esse gênero pode apresentar a linguagem verbal em balões que trazem a fala dos personagens, assim, o sentido discursivo do texto, é complementado pelo conjunto de elementos semióticos, pelo contexto, pelos elementos de intertextualidade e pela linguagem verbal e não verbal.

O uso desta semiose e arranjos composicionais de um texto, configura a multimodalidade, que no tópico seguinte será melhor apresentada.

2.3.3 A multimodalidade na charge

A sociedade está cada vez mais inserida em um ambiente semiótico, em que a interação de cores, formas, sons, músicas, aromas, imagens, texturas. A combinação de variadas linguagens cria a multimodalidade e vem exigindo cada vez mais a capacidade de compreensão deste que poderíamos nomear de universo sistêmico.

De acordo com Dionísio (2013, p. 21), recursos semióticos é o termo que tem sido utilizado para descrever esses modos composicionais e como eles se integram através das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, etc.) na construção de eventos e textos multimodais.

Trazer para o espaço escolar gêneros que sejam compostos de uma diversidade de aspectos semióticos favorece ao educando o “desenvolvimento neuropsicológico”, conforme Dionísio (2013, p. 20).

Com o avanço tecnológico, os textos tornam-se cada vez mais dinâmicos e multimodais. Em um mesmo texto podemos inserir vídeo, música, animação da imagem, cores, formatos variados de letras, bem como variados tamanhos de fontes, etc. A essas combinações de recursos tem sido empregado o termo “texto multimodal”, Dionísio (2013, p. 21).

Vale salientar que os textos multimodais vão além da apresentação de imagens e textos escritos. Para Barton e Lee (2015, p. 47), as práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Assim, desde o surgimento de materiais

impressos, nos quais são usados vários arranjos composicionais, a programação visual ajuda a interpretar o verbal e o verbal a interpretar o visual.

Há muitas charges que não apresentam linguagem verbal e, no entanto, não deixam de ser multimodais, pois a imagem, assim como a linguagem verbal, é constituída de vários signos. A charge, mesmo quando não apresentando a linguagem verbal, sendo um texto não verbal, ou seja, um texto que se apresenta composto apenas por imagens, formas e cores, não trazendo escrita em sua composição, apresenta-se cheio de sentidos, significados e intencionalidades. Segundo van Leeuwen (2004, p. 9)

[...] multimodalidade se refere a artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convocam os comunicadores a inter-relacionar semanticamente e formalmente todo o repertório de signos presentes.

Sendo constituintes da multimodalidade tais representações e artefatos que chamam a atenção do interlocutor e exigem que seja lançada mão da memória e de seu repertório de experiência de mundo para que o texto seja compreendido.

As múltiplas linguagens articuladas reforçam os argumentos e apresentam uma opinião, despertando e chamando a atenção do leitor.

A argumentação é inerente à linguagem, a capacidade de argumentar se constrói a partir da maneira como as linguagens se combinam, das intenções e do poder de convencimento a respeito de um determinado modo de pensar e uma tese defendida. Assim, para Koch (2000, p. 29):

Se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuram dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

Ainda para a autora supracitada, os enunciados são carregados de poder argumentativo. Isso não é diferente no gênero charge, o que faz necessário analisar a sua composição, pois a charge não é apenas um texto ingênuo, engraçado, mas carregado de poder argumentativo, que faz críticas severas a temas de destaque, em especial, os de grande repercussão. Sua construção depende da criatividade do chargista e tem o objetivo de persuadir, influenciar ideologicamente os seus interlocutores.

O uso das diferentes linguagens se complementa no texto, criando sentido e reforçando os discursos e as ideologias, discursivas presentes no mesmo. No entanto, para que faça sentido e o autor consiga estabelecer comunicação, é preciso que o interlocutor reconheça os símbolos, que esteja acompanhando as notícias e que esteja atualizado sobre assuntos diversos.

Geralmente, a charge é composta por um único quadro e quando composta por mais de um, são expostos graficamente: (I) verticalmente de cima para baixo; (II) horizontalmente da esquerda para direita; e (III) verticalmente com as tiras superiores vindo antes das inferiores. De acordo com Blair (2004, p. 349):

Argumentos visuais são entendidos com os argumentos proposicionais nos quais as proposições e suas funções e papéis argumentativos são expressos visualmente, por exemplo, por pinturas ou desenhos fotográficos, esculturas, filmes ou imagens de vídeo, cartuns, animação ou desenhos computadorizados.

Sendo assim, os argumentos visuais são alegações e razões proporcionais, tendo como diferencial entre o argumento visual e o verbal a forma de apresentação e compreensão. A charge é, predominantemente, um texto visual. A força argumentativa da charge emerge da multiplicidade de linguagens que esse gênero utiliza e da quantidade de informações que condensa em sua crítica bem-humorada.

O texto *chárgico* apresenta uma linguagem carregada de sentidos e busca, através desses sentidos e do uso da multimodalidade, uma aproximação atual com seus interlocutores, pois estamos imersos em uma sociedade dominada por imagens que assumiram uma importância sem precedentes na vida cotidiana.

Vale salientar que a sociedade sempre valorizou muito mais o escrito, ficando a imagem em segundo plano. Porém, com o surgimento, a partir do século XIX, de uma cultura mais imagética, se tem a consciência de que a utilização das múltiplas linguagens como facilitadoras da aprendizagem possibilita uma reflexão sobre a realidade e o aparecimento de uma cultura menos verbal capaz, também, de desenvolver o senso crítico e a percepção de mundo.

Para Dionísio (2013), há uma representação da realidade por uma estrutura construída visualmente (fotografia) e por uma estrutura construída linguisticamente (oração) e ambas materializam uma ação.

As reflexões aqui expostas nos colocam diante das múltiplas faces da linguagem, em especial, as constitutivas do gênero charge, sua força argumentativa, seus elementos intertextuais e suas relações com os interlocutores.

Também consideramos as relações verbais e não verbais como diálogos possíveis, diálogos esses que adquirem sentidos a partir da leitura do interlocutor. Por essas razões, o gênero charge é relevante para ser trabalhado em sala de aula, tornando a atividade prazerosa e capaz de desenvolver o senso crítico dos estudantes.

A charge, por si, já é um gênero de boa aceitação pelos estudantes e, não menos aceita e usada pelos jovens são as redes sociais. Utilizar a tecnologia a favor da aprendizagem não é algo novo, mas utilizar as redes sociais, entre elas o WA, para compartilhar esse gênero e desenvolver o potencial leitor dos jovens, parece algo interessante. E a esse respeito, no capítulo seguinte, apresentaremos o referido aplicativo como ferramenta pedagógica para publicação de charges e leitura das mesmas através de um grupo de WA.

CAPÍTULO III

O WHATSAPP COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA LEITURA DE CHARGES EM CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, buscaremos apresentar um breve apanhado sobre o surgimento do aplicativo WA, suas finalidades e possibilidades de usar as redes sociais mantidas neste aplicativo como ferramenta pedagógica voltada para a leitura.

As discussões sobre o uso do WA para fins pedagógicos ainda causam muita polêmica, no entanto, muitos educadores se mostram flexíveis quanto ao uso das redes sociais para fins pedagógicos. É inegável que, com o surgimento da internet, pesquisadores, educadores e educandos não podem ignorá-lo.

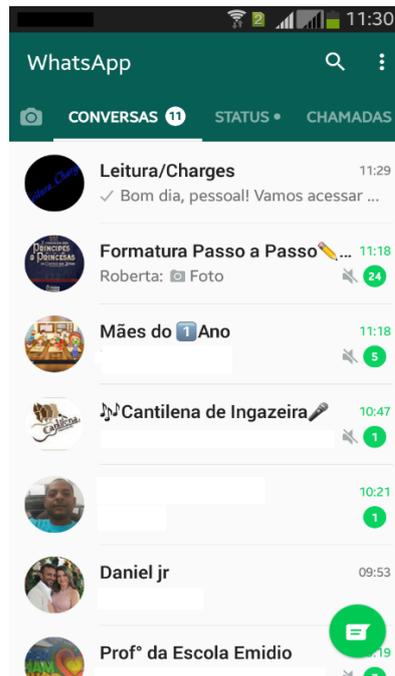
São várias as possibilidades que a internet oferece. Dentro da internet, estão as redes sociais que têm crescido rapidamente, assim como a adesão a elas, em especial, entre os jovens.

Ao mesmo tempo não se pode negar que a internet trouxe uma gama de possibilidades e veio para ficar e, com ela, surgem os mais diversos desafios. Uma das grandes possibilidades de uso das redes sociais tem sido a interatividade, a troca de saberes que elas possibilitam e, nos tópicos seguintes, conheceremos o aplicativo WA, bem como seus usos na interação comunicativa, usos da linguagem e troca de saberes através dele.

3.1 WhatsApp: conhecendo o aplicativo

O *WA Messenger* é uma ferramenta multiplataforma criada por Jan Koun e Brian Actor, ambos funcionários da Yahoo até 2007. Em 2009 criaram o WA apenas para iPhone, mas depois do estrondoso sucesso, expandiram o aplicativo para *Android*, crescendo rapidamente o número de usuários, chegando à marca de 450 milhões de adeptos em 2017. Após essa expansão, fazendo-se disponível para sistemas operacionais e dispositivos com *Android*, surgiram outras possibilidades de uso em computadores e *tablets*.

Figura 2: Print de tela inicial do WA



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

No WA, além de poder enviar e receber mensagens instantâneas (doravante, MI), ligações grátis por meio de conexão com a internet, é possível receber outros arquivos como: arquivos em PDF, enviar e receber imagens, áudios de voz, músicas e vídeos.

A imagem anterior reproduz a tela inicial do WA. Nela também é possível verificar os grupos, bem como seus ícones de identificação, contatos pessoais com sua imagem de perfil, imagens e mensagens não visualizadas e/ou lidas, horário de envio, grupos ou pessoas silenciadas, número de mensagens não lidas, última conversa postada, além de ícone de pesquisa no aplicativo (lupa no canto superior direito), status que mostra as atualizações recentes, chamadas, sendo possível verificar as chamadas por telefone e chamadas de vídeo.

O aplicativo WA é considerado o maior aplicativo de MI da atualidade, com milhões de usuários em todo o mundo. O acesso a aparelhos celulares com o sistema operacional *Android* tem elevado ainda mais o número de usuários do aplicativo, pois o acesso ao aparelho celular e a internet móvel têm contribuído para as pessoas se conectarem de maneira rápida, eficaz e com baixo custo.

Interessante salientar que, ao contrário de outras redes sociais como o *facebook*, por exemplo, nas redes sociais via WA não são disponibilizados games ou

anúncios e não se pede ao usuário a identificação de *login*, ou seja, senha de identificação pessoal, bastando ter apenas um celular que tenha um sistema operacional que permita a instalação do mensageiro.

Conforme guia do usuário¹¹ o “WA é um serviço de mensagens multiplataforma para celulares que usa a conexão de internet no telefone para conversar com outros usuários desse aplicativo”. Gêneros textuais diversos são compartilhados entre pessoas e em grupos. O aplicativo sócio interativo ainda permite o envio de conversas e arquivos por e-mail.

Para criar um grupo no WA é muito simples e o ícone, apesar de ser possível avançar para a etapa seguinte sem defini-lo, é algo importante para caracterizar o grupo, bem como, destacar visualmente dos demais grupos e contatos. Após essas etapas, temos um novo grupo formado. Tal ferramenta possibilitou a esta pesquisa a criação de um grupo, com o intuito de compartilhar charges e realizar leituras via WA, através da participação de 21 estudantes.

Diferente de outras redes sociais, o WA não tem, ainda, a opção de enviar convite para participar de grupos no aplicativo, sendo necessário, apenas adicionar os participantes pelo administrador desses grupos, aliás, um grupo pode ter mais de um administrador com a função de adicionar ou excluir participantes, além de ser “moderador”, caso ocorra excessos por parte dos membros. No caso desta pesquisa, em comum acordo, ficou decidido que o professor seria o administrador do grupo através do qual seriam realizadas as oficinas de leitura.

Em junho de 2016, o recurso “resposta direcionada” foi criado para facilitar a comunicação dos usuários ao poderem escolher e citar mensagens específicas das conversas em grupo, em que a mudança de assunto é frequente, e assim amenizar mal-entendidos, direcionando a resposta para a mensagem a qual está se referindo.

Tanto a formatação do texto, quanto o recurso de resposta direcionada foram importantes para a realização das oficinas, pois os estudantes tinham a possibilidade de destacar palavras ou algo interessante nas suas inferências como também direcionar seu comentário a uma leitura específica.

¹¹ Disponível em: http://www.whatsapp.cpm/faq/pt_br/general/21073018. Acesso em 18 de outubro de 2017.

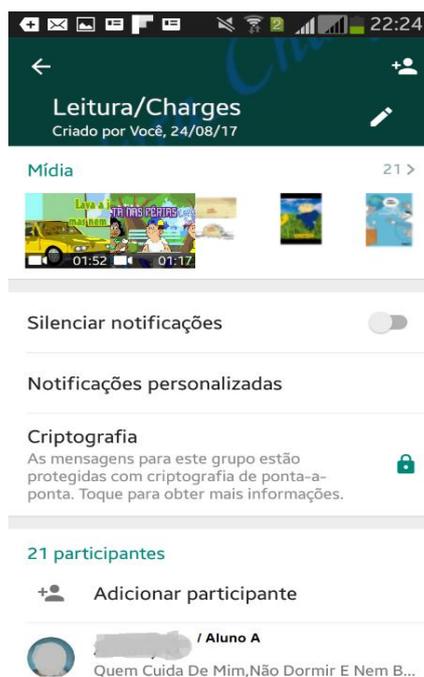
Em novembro daquele ano começou a ser possível realizar vídeochamadas permitindo que os usuários interagissem não só por meio de mensagens, ligação e áudio, mas também por vídeo.

Em fevereiro de 2017 o *status*, que desde 2009 permitia apenas textos, passa a permitir postar fotos e vídeos de até 45 segundos e que somem após 24 horas, algo semelhante ao que já acontecia no *Instagram stories* e no *Snapchat*.

Não podemos negar que o WA chegou para ficar, e que, a cada dia, faz parte de várias atividades cotidianas das pessoas, uma vez que são incluídos recursos que o tornam muito mais eficiente e interativo.

Na ilustração expressa na figura 3, podemos visualizar os elementos que compõem a tela inicial de um grupo de WA.

Figura 3: Tela inicial de um grupo de WA



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

A imagem anterior é um *print* da tela inicial de um grupo no aplicativo WA, onde observamos os elementos que o constituem. Muitos dos elementos que podemos identificar no *print* do WA também podem ser percebidos em outros grupos, como em chats, que têm o propósito de estudo em grupo, grupos fechados no *facebook*, ambos têm regras para os participantes, assim como em um grupo de WA, como podemos identificar a seguir:

1. Ícone do grupo que, normalmente, tem a ver com a temática do grupo seja no WA, *chats* ou *facebook*;
2. Nome do Grupo “Leitura / Charges”, tem relação direta com a finalidade / temática do grupo;
3. A data de criação do grupo, como podemos observar, no canto superior esquerdo, bem como a identificação de quem o criou;
4. Mídias usadas nas práticas de aprendizagem colaborativa;
5. Número de participantes que, no grupo de WA, agrupa no máximo cem participantes. No *facebook* e em *chats*, há a possibilidade de agregar um número muito maior de pessoas.

Apesar de o aplicativo WA ter como base a escrita, também é possível usar outras maneiras de interação como: áudio, *emojis*, vídeos, gravações e fotos.

Figura 4: Print da tela do WA opção de uso de *emojis*



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

Na figura quatro, estão representados alguns *emojis* que também são elementos constituintes e não raros de encontrar nas conversas de WA. Na reprodução, é possível observar que o estudante A respondeu por escrito, mas sentiu a necessidade de utilizar os *emojis*, no intuito de transmitir sentimento, emoção ao diálogo digital, empregando os *emojis* como elementos participantes das ações comunicativas.

Os *emojis* também são recursos da linguagem, usados nas redes sociais de modo geral, sendo esse mais um ponto em comum entre elas. Uma manifestação linguística utilizada pelo estudante, apropriando-se de caracteres socioculturais de determinados grupos, uma ferramenta multimodal dos aplicativos, sites, programas de conversação digital, publicidade e questionários de satisfação.

Recuero (2012) discute como as limitações, características dos meios de comunicação online, influenciam na capacidade linguística, mas não as invalidam, afinal a introdução de artifícios gráficos e linguísticos em uma conversa pretende sinalizar emoções e facilitar a comunicação dos integrantes, pois se a resposta fosse presencial seriam facilmente percebidos.

No WA a escrita acontece de forma objetiva, textos curtos, mas também circulam textos completos em PDF e em outros formatos.

De acordo com Castells (2003, p. 164), a comunicação via internet não se restringe a uma área particular de expressão cultural. Atravessa toda ela. E está imbuída de práticas sociais. A esse respeito, aprofundaremos no tópico seguinte.

3.2 Redes sociais e a aprendizagem

Com o advento da internet, dentre tantas possibilidades comunicativas, foram ampliadas, de modo expressivo, as redes sociais. Estas vêm ganhando cada vez mais adeptos em todo o mundo e estudar esse fenômeno, ajuda-nos a compreender as urgências comunicacionais que são postas através desses meios, fazendo-nos refletir sobre aspectos culturais, aspectos sociais e de interação entre as pessoas.

Para Latour (apud ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 38), “redes sociais são ferramentas de modelagem para o funcionamento estrutural (global) de um conjunto social a partir de interações locais”, ou seja, é um meio de analisar o todo (grupos, agregados) e a parte (ator, indivíduo) em que todo e parte estão agregados, geralmente, por identidades semelhantes.

Para Recuero (2011) esta concepção de redes sociais, do ponto de vista da linguagem, de alguma forma, pode ampliar nosso “imaginário linguístico”, colocando-nos em esferas de interações diversas entre o local e o global, entre o enunciado situado e a língua como conjunto de todos os enunciados a cada momento.

De acordo com Barton e Lee (2015, p. 61), o uso diário e a troca cotidiana de mensagens de texto fomentam o desenvolvimento de MI como uma prática social, conectadas a conjuntos de valores que influenciam as pessoas a usarem textos de maneira específica.

Ainda para os autores, as MI são interativas, são ricas em textos produzidos pelos usuários, são multimodais, promovem novas formas de criatividade, bem como novas formas de aprendizagem.

As redes sociais têm contribuído para a transformação das práticas linguísticas de seus usuários. O uso de gêneros textuais para atender aos mais diferentes propósitos tem ampliado as mais variadas formas de interação.

É fato que hoje vivemos em um mundo cada vez mais móvel. Por um lado, a internet promove o encontro de ideias e de pessoas que, fisicamente, estão distantes, por outro, o fluxo de ideias e de pessoas também tem se propagado cada vez mais, fazendo com que ambas coloquem ideias e objetos em expansão e, conseqüentemente, provoquem aprendizagens nos mais diferentes espaços e com finalidades diversas.

O uso das redes sociais, pelos jovens, ocorre com naturalidade, bem como o uso de aparelhos eletrônicos, de modo geral. Uma geração que, como nativos digitais, quase nunca apresenta dificuldade em lidar com a tecnologia, convive com tranquilidade neste vasto mundo de possibilidades e de informações.

Toda essa gama de possibilidades que a rede propicia, entre elas a troca de saberes, tem colaborado com a aprendizagem significativa de modo cooperativo, pois, de acordo com Lévy (2010, p. 173), há uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem cooperativa, através da qual professores e alunos compartilham os mesmos materiais informacionais de que dispõem.

Assim, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, atualiza os seus saberes pedagógicos. Nesse sentido, a troca de saberes, a mediação relacional e os processos de aprendizagem são acessíveis a todos, expandindo-se para grupos e pessoas, indo para além de professor e alunos.

Nessa perspectiva, Lévy (2010, p. 173) afirma que a direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa. Dessa forma, compartilhar informações, acessar bancos de dados, trocar saberes, dentre outras práticas, tornam a aprendizagem

eficaz, através de outros meios e não mais apenas através do professor. Sendo este, de acordo com Lévy (2010, p. 173), um animador da inteligência coletiva dos grupos, devendo deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

Ao usufruir da utilização de dispositivos móveis e, através deles, aprimorar diferentes habilidades e competências, esses aprendizes ainda têm acesso a informações que são constantemente atualizadas e de fácil acesso. Tendo ainda, uma característica importante na relação ensino e aprendizagem, a colaboração entre os participantes dos grupos nas redes sociais.

Nesse sentido, as redes sociais podem contribuir para a aprendizagem e se constituem como características inerentes a esses espaços a troca de informação e de conhecimento.

Diante do já exposto, cabe destacar que, de fato, a tecnologia tem promovido a aprendizagem de modo cooperativo, no entanto, o professor deve ser o mediador pedagógico dessa aprendizagem contribuindo assim para uma forma de “mediação social”¹² desses novos saberes.

Após essa breve reflexão sobre redes sociais e aprendizagem, abordaremos no tópico seguinte, o uso de dispositivos móveis em sala de aula e os desafios advindos desse uso. É sobre esses desafios que discorreremos.

3.3 O uso de dispositivos móveis em sala de aula: desafios e possibilidades

No tópico anterior, falávamos das redes sociais como ambiente virtual de aprendizagens. Neste tópico, elencaremos as possibilidades e os desafios do uso de dispositivos móveis em sala de aula para fins pedagógicos.

Por muito tempo, o professor foi o responsável pelo ensino e cabia ao aluno apenas aprender os conteúdos ministrados. Era também o professor a fonte principal de informação, porém com o advento das tecnologias digitais, das redes de comunicação interativas e do acesso à internet, surgiram outras fontes de informação e modos diferentes de aprender.

¹² Entendemos mediação social com forma de orientação no processo de desenvolvimento dos alunos, conforme defendido por Rocha (2007).

De acordo com Lévy (2010), o uso da tecnologia não deve ser a qualquer custo, mas acompanhar de forma consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, ou seja, os modos de pensar, a cultura impregnada nos sistemas educacionais tradicionais e, principalmente, os papéis do professor e do aluno.

O uso de dispositivos móveis para fins pedagógicos não é algo recente, entre eles, destacamos o celular, por ser de fácil acesso e um dos aparatos tecnológicos mais usados, segundo pesquisas. Esses aparelhos têm sofrido grandes transformações, desde que foi lançado o primeiro telefone móvel em *New York*, em 1973.

Inicialmente, eram caros e nem em todos os lugares poderiam ser usados. Apenas uma década depois, em 1983, foi lançada uma versão comercialmente viável.

Atualmente, esses aparelhos, deixaram de ser apenas um telefone que recebem e realizam chamadas. Transformaram-se em “verdadeiras centrais multimídias computadorizadas”. Através dele fazemos e recebemos chamadas, inclusive de vídeos e em tempo real, fotografamos e compartilhamos nas redes sociais, enviamos e recebemos e-mails, recebemos e enviamos áudios, pesquisamos e compartilhamos nos grupos de interesse de determinado conteúdo, fazemos vídeos e muitas outras atividades.

Como podemos perceber, entre tantas utilidades e usos que fazemos desse dispositivo, muitas delas podem e devem ser usadas com finalidades pedagógicas.

Mesmo com tantas possibilidades de uso, nos deparamos tanto com meios legais que restringem o uso desse aparelho na sala de aula, quanto com a resistência de alguns educadores.

No que se refere aos meios legais, em Pernambuco a Lei de nº 15.507, de maio de 2015, proíbe o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, no âmbito do Estado, exceto com prévia autorização do professor para aplicações pedagógicas. A desobediência a essa norma acarretará a adoção de medidas previstas no regimento escolar ou normas de convivência da escola.

A lei ainda traz em seu texto que, para que os alunos tenham conhecimento da lei, sejam afixados avisos em espaços da escola, como “bibliotecas e outros”.

Diante do exposto acima e tendo conhecimento de algumas das justificativas para a aprovação da lei, entre elas, a de que o celular tira a atenção dos alunos, interfere nas práticas educativas, prejudica seu aprendizado e sua socialização, parece que os desafios, quanto ao uso dos dispositivos móveis, não se limitam à resistência de alguns professores para fins pedagógicos, mas também a dispositivos legais instituídos pelo estado.

Ao mesmo tempo em que são colocados os motivos de tal proibição, também vale pensar que negar o uso desses recursos priva o estudante de utilizá-los para aprender mais e melhor, de modo interativo e que, como nativo digital, é inerente ao modo de se relacionar, comunicar-se, fazer uso da linguagem de modo criativo e estar inserido socialmente.

A internet móvel, apoiada na tecnologia sem fio e em dispositivos móveis, coloca-nos frente a frente com um vasto mundo de informações e possibilidades, de modo que “o futuro que nossos estudantes herdarão é aquele que será mediado e costurado pela internet móvel”, como defende David Parry (2011, p. 16, apud DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 31).

O uso desses dispositivos não deve ser tomado como “eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico”, como nos chamam a atenção os PCN (Brasil 1998, p. 89), mas considerar as práticas sociais nas quais os jovens estejam inseridos.

É preciso que a escola esteja atenta aos avanços e às necessidades da sociedade e busque aproximar-se um pouco mais do que é interessante aos jovens. Pois, se devemos levar em consideração as práticas sociais nas quais os jovens estão inseridos, como orientam os PCN e, sendo este documento um norteador das diretrizes para o fazer pedagógico do professor, parece incoerente uma lei que limita esse uso de aparelhos móveis em sala de aula e em outros espaços da escola, uma vez que os estudantes estão imersos em tecnologias.

Na análise de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 63), a especialização tecnológica é uma dimensão adicional, continuando o professor a ser um especialista em conteúdo e em pedagogia. Considerando tal citação, parece que a formação tecnológica dos educadores assume uma dimensão adicional que complementa os conhecimentos por eles já obtidos de modo a intensificá-los. Sendo

assim, para os autores, esse entendimento ajudaria a afastar alguns receios alimentados pelos professores a respeito das novas tecnologias.

Sabendo-se que, na sociedade da informação o conhecimento acontece de formas diferentes, assim como o acesso e o processamento das informações, cabe pensar em uma escola que promova a aproximação desse espaço aos avanços da sociedade. As ferramentas tecnológicas têm se mostrado eficientes, quando usadas de maneira adequada para o desenvolvimento da aprendizagem.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia do trabalho, seguida da análise dos resultados.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, dedicado à análise e discussão dos resultados, empreenderemos esforços para demonstrar a parte prática da nossa pesquisa que, inicialmente, apresenta, no tópico 1, o contexto da pesquisa; tópico 2, aspectos metodológicos; tópico 3, algumas considerações sobre oficina pedagógica; por fim, no tópico 4, apresentaremos a discussão dos resultados das leituras de charges via grupo de WA, criado com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

4.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa esteve situada no contexto de uma escola pública do ensino fundamental, localizada na zona urbana do município do Ipojuca / PE, região metropolitana de Recife, onde ministrou aula de Língua Portuguesa, que atende a alunos oriundos dos engenhos, da Vila de Porto de Galinhas e da comunidade local. Tivemos o intuito de analisar o processo de leitura a partir da leitura do gênero charge, utilizando um grupo de WA, onde foram compartilhadas charges lidas a partir de perguntas norteadoras que foram respondidas pelos educandos. A escola atende a mil e duzentos estudantes, sendo estes da Educação Especial, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Sendo este último o foco da nossa pesquisa, estudantes do 9º ano A, do Ensino Fundamental do turno vespertino. Segundo dados de avaliações externas, o nível de proficiência em leitura desses estudantes encontra-se abaixo do desejável, como já foi apresentado na introdução desse trabalho.

No que se refere à estrutura física da unidade de ensino, percebemos que apresenta quadra coberta, biblioteca com um acervo considerável de paradidáticos, porém não dispõe de computadores para pesquisa, por exemplo. Há secretaria para atendimento ao público, sala de coordenação e de gestão, banheiros masculinos e femininos, cozinha e auditório. As turmas do fundamental II são atendidas no segundo andar, que tem como acesso apenas uma escada sem dispor de uma saída de emergência. As salas de aula são amplas, porém quentes e sem conforto.

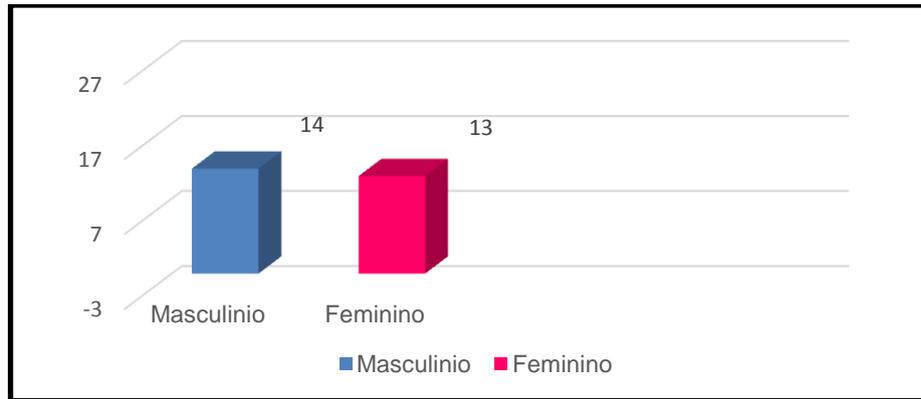
Os aparatos tecnológicos são insuficientes, entre eles, projetor multimídia. Também, não dispõe de laboratórios.

Apesar desses desafios, encontramos pontos positivos, como uma equipe presente e preocupada com a aprendizagem das crianças e jovens, professores empenhados, coordenadores que apoiam e estimulam os professores. Além disso, o ambiente parece receptivo a pesquisas, uma vez que não sofremos nenhuma objeção ou impedimento para realizar a coleta de dados e a posterior intervenção. Ressaltamos, também, o apoio do coordenador que, desde o início, acompanhou o desenvolvimento da pesquisa, forneceu dados referentes ao desempenho escolar e à aprendizagem dos alunos, como dados do SAEPE, entre outros, além de acompanhar o desenvolvimento das oficinas.

A turma pesquisada é composta por um efetivo de 27 alunos matriculados, porém alguns não têm frequência assídua. Dentre os motivos causadores desse fato, destaca-se o trabalho desses adolescentes em bares e lanchonetes, em Porto de Galinhas, pois a escola onde foi realizada a pesquisa fica a 7 km dessa vila.

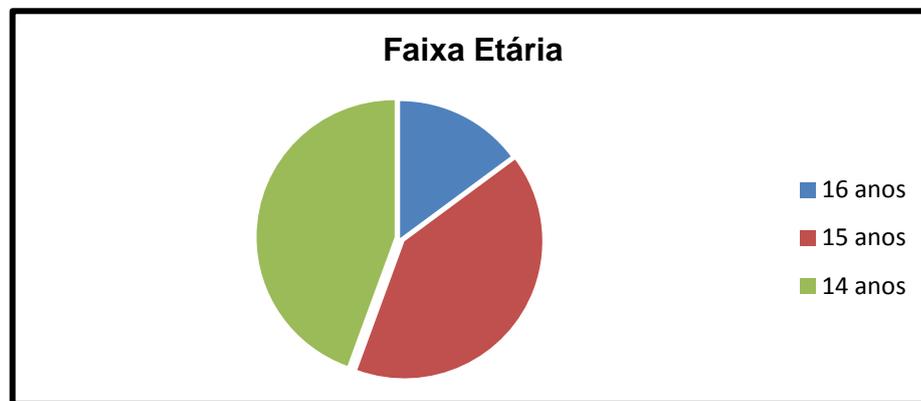
Os educandos pesquisados responderam, individualmente, a um questionário aplicado antes de iniciar a intervenção, possibilitando desenhar os traços gerais da turma. Tal instrumento direcionou os encaminhamentos dados à pesquisa, inclusive no que se refere ao uso de dispositivos móveis de telefonia em sala de aula, uma vez que usamos como suporte o aplicativo WA, com o propósito de compartilhar as leituras de todos os estudantes, de modo a apresentar outras possibilidades de leitura. Assim, segue a descrição em gráficos.

Gráfico 1: Classificação da turma por gênero



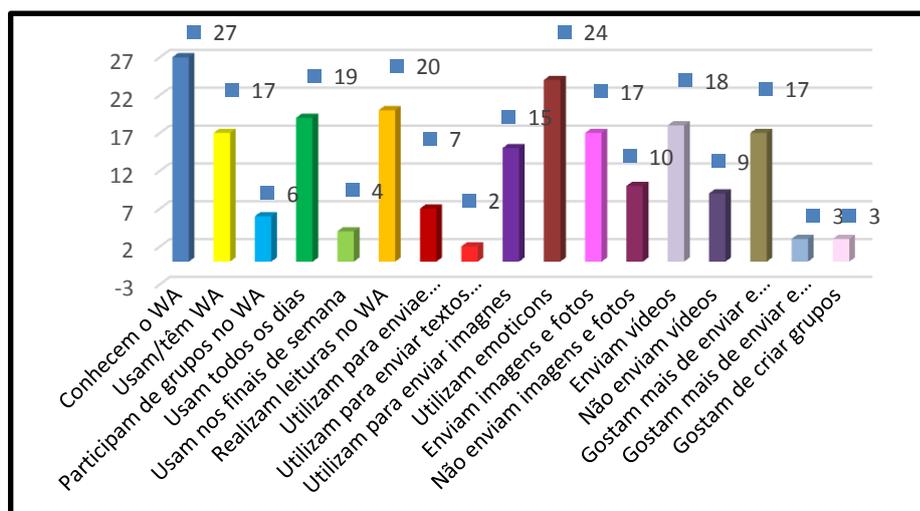
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2: Classificação da turma por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 3: Perfil dos estudantes usuários de WA



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas ao questionário serviram de base para a criação dos gráficos anteriores e nortearam as nossas atividades, pois percebemos que todos conheciam o WA e que a maioria fazia uso, com frequência, para diversas finalidades.

Com base nessa constatação, foram desenvolvidas oficinas de leitura, utilizando o gênero charge, publicadas via WA. Foram abordados, predominantemente, assuntos políticos, propiciando o andamento da pesquisa no referido *lócus* de análise.

A seguir, apresentaremos a metodologia do trabalho, especialmente, os caminhos percorridos por esta pesquisa.

4.2 Aspectos metodológicos

De acordo com Amaral (2012), a pesquisa é o principal meio para a produção do conhecimento. É através dela que se conhece o novo, que se descobre o desconhecido, que se encontram respostas para as perguntas sobre determinados assuntos, solucionam-se problemas de diversos campos do saber, entre outros. Assim, a pesquisa é de fundamental importância para a aquisição do conhecimento.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e seguiu os princípios da ação-reflexão-ação, o que sugeriu a aplicação de uma pesquisa voltada para a ação dos envolvidos no processo, dando-nos, segundo Thiollent (2011, p. 28), uma “pesquisa-ação”. Como filosofia interpretativa, seguiu o construcionismo social, defendido por Vigotsky (2007, p. 152), que leva em consideração a construção do conhecimento a partir das relações e interações estabelecidas entre os sujeitos, ou seja, os contextos culturais e históricos em transformação.

De acordo com Thiollent (2011, p. 14), a pesquisa-ação, além da participação dos envolvidos na pesquisa, supõe uma forma de ação planejada de caráter “social, educacional, técnico ou outro”.

A abordagem metodológica leva em conta a construção do conhecimento que se dá nas relações entre os sujeitos, escolhendo-se para isso a pesquisa-ação, pois se trata de uma metodologia constituída de ação educativa e que, ainda segundo Thiollent (2011, p. 28), não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar debates acerca das questões abordadas.

Foi feito o levantamento, através de questionário, com os estudantes da turma a fim de identificar os usuários de WA, as finalidades para as quais o aplicativo é mais utilizado e os recursos mais frequentes. Buscamos, dessa forma, conhecer as práticas de uso desse aplicativo por essa categoria educacional. Após o levantamento, criamos um grupo de WA para a publicação e leitura de charges convencionais e animadas.

Com a aplicação do questionário, percebemos a familiaridade com a qual os estudantes lidam com o WA, o que sugeriu a existência de um letramento digital em andamento, tendo em vista que o ambiente virtual favorece o contato com grande diversidade linguística, o que contribui de forma significativa para a formação de um leitor proficiente e de um jovem criativo, capaz de combinar “características de conversa falada e escrita nas salas de bate-papo”, como postula Merchant (2001 apud BARTON; LEE, 2015, p. 205).

Outro dado interessante, é que, desde cedo, esses jovens têm contato com a tecnologia para fins variados e o reconhecimento, por parte desses, de que o celular pode auxiliar na aprendizagem. Educandos pontam também, como caracterização dos sujeitos, a ausência da utilização, por parte da maioria dos professores, do uso de recursos como os aplicativos, no processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação merece um olhar atento, pois sugere que a escola ainda não tem se apropriado dessa ferramenta para fins educativos.

A partir dos dados fornecidos pelo questionário, foram planejadas e, em seguida, vivenciadas oito oficinas pedagógicas no decorrer de seis meses, que mostraram ter contribuído na formação de leitores proficientes, os quais passaram a interagir mais, demonstrar maior criticidade ao lerem as charges propostas, tendo o gênero charge e a multimodalidade como elementos capazes de desenvolver a capacidade leitora de modo desejável, embora o desenvolvimento crítico na leitura exigisse mais ações voltadas para esse fim.

O aplicativo WA foi o suporte para a realização de leitura em grupo colaborativo¹³. Os textos foram publicados no grupo e foram analisadas as inferências feitas a partir da leitura das charges, a capacidade argumentativa e a

¹³ Grupos criados em redes sociais ou sites da Web 2.0 que compartilham conhecimentos (BARTON & LEE, 2015, p. 205).

maneira como é percebida, pelo aluno, a combinação de linguagens que permeiam o gênero e as possibilidades de usos do aplicativo WA para a atividade de leitura.

Ainda para a análise da leitura realizada pelos estudantes, foram consideradas as estratégias de leitura utilizadas pelos mesmos, percebidas nas publicações feitas por escrito e em áudio. Serviram de base, também, para análise o nível de compreensão acerca dos temas abordados, se foram percebidas as intencionalidades implícitas e explícitas, efeitos de humor e ironia presentes no texto. Também analisamos a postura crítica sobre o tema abordado e a interatividade por meio de mensagens instantâneas (MI).

As charges na versão online foram compartilhadas no grupo e, posteriormente, apresentadas em sala de aula. Os estudantes foram instigados a realizarem discussões orais acerca do conteúdo presente nas mesmas, observando-se a capacidade argumentativa expressa em suas publicações, falas e seu conhecimento de mundo.

As postagens feitas pelos estudantes foram lidas, potencializando assim a prática de leitura e contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e o senso de aprendizagem colaborativa.

Para Bardin (1979, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum entre eles”. Em concordância com o que expressa a autora supracitada, e na tentativa de organizar e ser coerente, sem que perdêssemos de vista a coordenação dos dados coletados, buscamos manter um elo de equilíbrio entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e os objetivos deste estudo.

Assim, selecionamos os seguintes materiais de análise:

1. Mobilização dos recursos verbais e não verbais, pelos estudantes, para a criação de sentidos;
2. Interações via mensagens escrita/ áudios / *emojis*;
3. A ativação de procedimentos de leitura e as estratégias de leitura utilizadas no WA.

Para a análise dessas categorias, foram selecionados dois alunos que participaram das oito oficinas realizadas, nomeados aluno A e aluno B e, para ilustrar algumas situações, foram utilizadas leituras de mais dois estudantes que nomeamos de aluno C e D. A escolha desses alunos não se deu de forma aleatória, mas por terem sido os alunos mais ativos nas oficinas e, por essa razão, julgamos que trouxeram contribuições relevantes ao trabalho.

De acordo com o já exposto na introdução sobre nossos procedimentos metodológicos, a nossa pesquisa se dividiu em três momentos: a aplicação de um questionário para a coleta de informações sobre os sujeitos e suas práticas de uso do WA, a criação de um grupo no aplicativo WA e a realização das oficinas de leitura via grupo de WA.

Primeiro, foi realizada a aplicação de um questionário e respondido individualmente para que, através do mesmo, tivéssemos informações sobre o grupo e suas práticas de uso do aplicativo WA.

No segundo momento, foi criado um grupo de WA para práticas de leitura de charges publicadas nesse espaço e, no terceiro momento, experienciamos o compartilhamento de charges e a prática de leitura via grupo de WA e, em seguida, de questões norteadoras, que foram lidas e respondidas com base na leitura das charges compartilhadas no grupo.

Foram realizadas oito oficinas, cada uma delas com foco em um ou mais aspectos constitutivos do gênero charge, sendo organizadas e desenvolvidas de acordo com o exposto no seguinte quadro:

Quadro 03: Quadro síntese das etapas de realização das oficinas

<p style="text-align: center;">Oficina 1</p>	<p style="text-align: center;">Conhecendo o gênero charge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Apresentação da proposta das oficinas de leitura via WA; b) Compreensão do gênero como ação social; c) Apresentação dos elementos constitutivos da charge; d) Criação de um grupo de WA por um grupo de alunos e publicação.
<p style="text-align: center;">Oficina 2</p>	<p style="text-align: center;">Leitura e compreensão: os explícitos e os implícitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Definição prévia dos propósitos comunicativos; b) Organização retórica do texto; c) Publicação de charges via grupo de WA; d) Exploração e leitura das charges; e) Publicações das leituras no grupo e, posteriormente, retomadas em sala.
<p style="text-align: center;">Oficina 3</p>	<p style="text-align: center;">Intertextualidade e leitura: os textos na charge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Retomada dos propósitos comunicativos do gênero; b) Organização intertextual das charges; c) Leituras compartilhadas no grupo de WA; d) Retomadas, em sala, das leituras postadas no grupo.
<p style="text-align: center;">Oficina 4</p>	<p style="text-align: center;">Os elementos verbais e não verbais na charge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Retomada dos propósitos comunicativos do gênero; b) Identificar elementos verbais e não verbais e suas combinações nas charges postadas no grupo de WA; c) Leitura de charges e postagem no grupo de WA; d) Retomada, na sala de aula, das charges e das leituras publicadas.

Oficina 5	A charge e a multimodalidade.	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificação da multimodalidade nas charges; b) Leitura das charges e postagem no grupo de WA; c) Retomada em sala das leituras publicadas no WA; d) Retomada dos propósitos comunicativos do gênero.
Oficina 6	O humor e a ironia: efeitos de sentidos e intencionalidades.	<ul style="list-style-type: none"> a) Leitura das charges postadas no grupo de WA; b) Retomada do gênero como artefato carregado de intencionalidades, atrelado a um determinado contexto e carregado de propósito comunicativo; c) Publicação das leituras realizadas e discussão, em sala, das leituras publicadas.
Oficina 7	Charges animadas: leitura multimodal.	<ul style="list-style-type: none"> a) Publicação de charges animadas no grupo de WA; b) Leitura das charges e publicação via grupo de WA das leituras realizadas; c) Retomada dos elementos constitutivos do gênero e a multimodalidade potencializada pelo uso da tecnologia; d) Discussão do gênero enquanto ação retórica atrelado ao contexto e época, a evolução do gênero; e) Retomadas das leituras publicadas no grupo de WA em sala.

Oficina 8	Blog: Compartilhando leituras, disseminando vivências.	<ul style="list-style-type: none"> a) Orientações para a criação de um blog; b) Formação de um grupo responsável para a criação do blog; c) Criação do blog e publicação de todas as oficinas realizadas no mesmo; d) Divulgação do blog e lançamento na escola para outras turmas de 9º ano; e) Encerramento das oficinas com depoimentos de alunos da turma na qual foram desenvolvidas as oficinas.
------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Dividimos, para melhor esclarecer, a descrição desses momentos. Assim, trataremos, no tópico seguinte, de traçar algumas considerações sobre oficinas pedagógicas e, posteriormente, no tópico subsequente, abordar cada momento / ação da nossa pesquisa, apresentando e discutindo os resultados.

4.3 Algumas considerações sobre oficina pedagógica

A aplicação das oficinas de leitura, envolvendo o gênero charge, utilizando como recurso didático o aplicativo WA, foi uma tentativa de aproximar a teoria da prática, buscando, através desse recurso, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa. Foi levado em consideração o estudo da análise multimodal da charge, intencionalidades, criticidade, elementos verbais e não verbais, entre outros.

De acordo com Paviani e Fontana (2009, p. 78), a oficina pedagógica atende a duas finalidades: “articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz e vivência e execução de tarefas em equipe”. Dessa maneira, as atividades vivenciadas através de oficinas

favorecem o trabalho em equipe, articula conceitos e conhecimentos prévios dos educandos, levando em consideração o aluno como centro do ensino e da aprendizagem.

Ainda para as autoras, pedagogicamente:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-agir-pensar, com objetivos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Sendo assim, as atividades práticas fazem com que o aluno aprenda à medida que vivencia os conhecimentos teóricos de forma reflexiva e sendo sujeito ativo, nesse processo de construção e articulação de habilidades.

As oficinas tiveram como objeto de ensino a leitura, tendo como suporte o aplicativo WA e a veiculação do texto chárigo através desse aplicativo. Nessa proposta, tivemos o intuito de fazer deste um instrumento de favorecimento ao ensino e a aprendizagem da leitura e, dessa maneira, contribuir com a inserção desse aluno em práticas de leitura orientadas pelo professor, atreladas as suas experiências leitoras e, desse modo, colaborar para a formação de um leitor proficiente.

Apresentaremos, no tópico seguinte, a análise e discussão dos dados obtidos nessa pesquisa, a partir da execução das oficinas pedagógicas conforme já foi anunciado.

4.4 Apresentação e discussão dos resultados

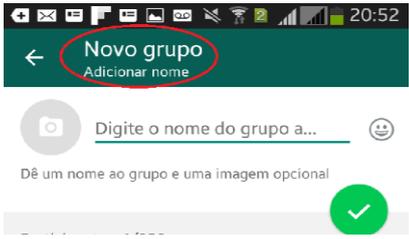
Ao analisarmos o material coletado, chegamos a alguns resultados, os quais detalharemos. Foram planejados oito encontros de 2h aula cada um. No nosso primeiro encontro, foi apresentada a proposta de realização de oficinas de leitura via WA para a turma na qual ministro aula de Língua Portuguesa. Após ser lançada a proposta, foi criado o grupo de WA pelos estudantes, que demonstraram uma boa aceitação. Em uma turma de vinte e sete (27) estudantes, vinte e um (21) participaram do grupo e seis (6) estudantes, que não tinham aparelho compatível

com o aplicativo WA não puderam ser inseridos no grupo. No entanto, puderam participar em grupos de leitura, formados na sala de aula, para discutir as leituras das charges compartilhadas, a partir dos aparelhos dos colegas, sinalizando uma boa aceitação e adesão dos estudantes a uma metodologia voltada para o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Durante o primeiro contato, em conversas com os estudantes e, de modo unânime, ao serem questionados se é possível utilizar o WA para realizar leituras, para aprender a ler, responderam que é possível, pois, segundo eles, usam sempre e gostam muito.

Ainda, nessa primeira conversa, ao serem indagados se algum professor já havia utilizado o aplicativo para fins pedagógicos, também foram unânimes em responder que nenhum professor havia utilizado o aplicativo para estudo.

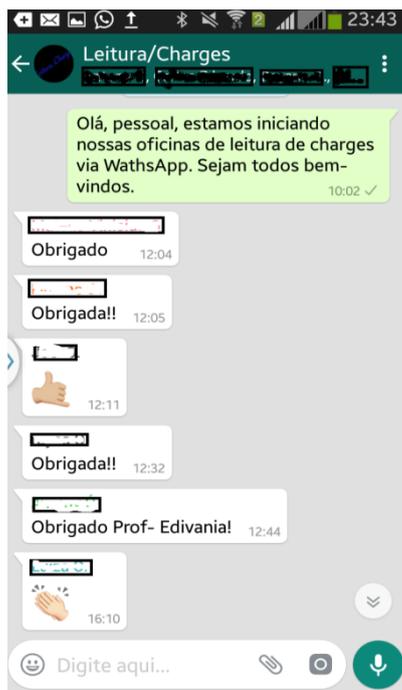
Quadro 4: Estruturação do grupo de WA

<p>Grupo</p>	<p>Grupo de WA com 21 membros participantes, estes estudantes do 9º Ano A.</p>	
<p>Objetivo</p>	<p>Conhecer o gênero charge e utilizar o WA como ferramenta para leitura.</p>	
<p>Ferramentas/mídias</p>	<p>Internet; Computador; questionário; projektor multimídia; celular; aplicativo WA.</p>	

Fonte: Esta pesquisa, 2017.

Após a criação do grupo e a inserção dos estudantes como membros, demos às boas-vindas aos participantes e informamos que seriam realizadas oito oficinas, com início em junho e término em novembro de 2017. Os educandos mostraram-se animados como sugere a imagem abaixo.

Figura 5: Print das primeiras postagens do grupo no WA



Fonte: Esta pesquisa, 2018.

Logo depois da criação do grupo, foram compartilhadas as duas primeiras charges da oficina 1, com a temática: Conhecendo o gênero charge. Ao serem lançadas perguntas, questionando se conheciam o gênero, apenas sete alunos afirmaram conhecer, por ter sido trabalhado no componente curricular de artes e também terem visto no livro didático de língua portuguesa.

Quadro 5: Charges da oficina 1

<p>Charge 1</p>  <p>Fonte: Diário de Pernambuco Online, acesso em 08/02/2017.</p>	<p>Charge 2</p>  <p>Fonte: Diário de Pernambuco Online, acesso em 08/02/2017</p>
---	---

Fonte: produzido pela autora.

Ao serem perguntados onde geralmente circula a charge, cinco estudantes disseram que no livro didático, sete, responderam em revista, quinze, apontaram que em jornais. Essas respostas nos confirmam que mais da metade da turma conhecia o suporte no qual o gênero charge circula com mais frequência.

Ao serem indagados sobre a função exercida pelo gênero, ficou claro que viam a charge apenas como um desenho engraçado, o que não foi uma surpresa, pois Cavalcanti (2008), em sua dissertação, já chamava a atenção para essa constatação.

Não foram capazes de compreender que a charge trata de assuntos polêmicos e que expressa intencionalidades, sejam as do veículo no qual circula ou do chargista que a produz. Que é um gênero que, como os demais, tem uma função social e que se constrói retoricamente.

Começamos nossas discussões chamando a atenção para questões políticas, como as abordadas na charge 1, por exemplo.

A partir dos questionamentos e discussões, compreendemos que o gênero não poderia mais ser visto e discutido em sala, levando em consideração apenas os seus aspectos formais, mas que o mesmo deve ser tomado como instrumento social,

que subsidia nossas ações e reflexões e que, à medida que somos construtores dessa ação, também somos reprodutores dela.

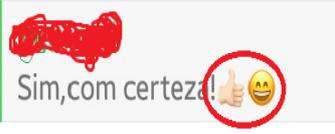
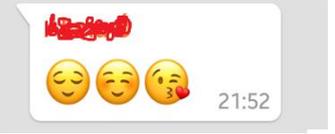
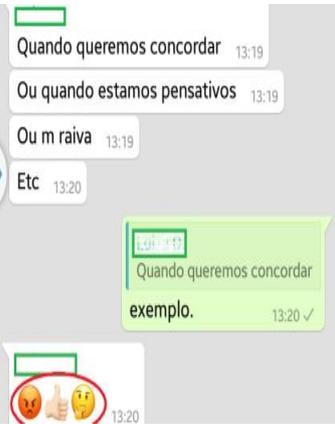
Quanto à linguagem verbal e não verbal presente nos textos, alguns estudantes fizeram confusão para diferenciar uma e outra.

Foi necessária uma explanação sobre as diferenças entre ambas e a importância das mesmas na construção do gênero charge, pois o uso da linguagem verbal e não verbal, nesse gênero textual, é carregado de intencionalidades e não são usadas por acaso.

No decorrer da realização das oficinas, foi possível constatar o quanto o uso do aplicativo abre possibilidades para o uso da linguagem. Não raro a linguagem era mesclada com respostas escritas e reforçada através do uso de *emojis*.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos:

Quadro 6: Uso de *emojis*

<p>Aluno A</p>		<p>O aluno parece usar os <i>emojis</i> na tentativa de reafirma o que expressa em modo verbal.</p>
<p>Aluno B</p>		<p>O aluno B parece utilizar apenas <i>emojis</i> como uma tentativa de expressar seu pensamento.</p>
<p>Aluno C</p>		<p>O aluno C comenta sobre as várias situações em que se usam os <i>emojis</i>. Assim, podemos entender que para este aluno, o uso de <i>emojis</i> pode substituir a linguagem verbal, por exemplo.</p>

Fonte: Esta pesquisa, 2017.

Ainda na oficina 1, inicialmente, tivemos dificuldade com a internet na escola, pois nem todos os alunos tiveram como acessar, alguns acessaram no banheiro, lugar onde melhor tinha conexão e nem todos dispunham de dados móveis.

Nem todos os alunos responderam às perguntas no grupo e, em sala, quando questionados sobre o motivo de não responderem no grupo de WA, alegaram que tinham vergonha de escrever errado, porém em seus comentários ficou evidente que tinham feito a leitura dos textos. Ao darem essa explicação “temos vergonha de escrever errado”, uma aluna chamou a atenção para o fato de ter o corretor no aplicativo e que poderiam usá-lo. Um comentário como esse nos leva a perceber que nossos estudantes usam recursos que os ajudam na escrita e que, a partir dessas possibilidades, ficam mais atentos a esses mecanismos, quando é preciso escrever, por exemplo.

Quanto à capacidade de inferência na leitura proposta, nem todos foram capazes de perceber nos textos as críticas trazidas pelos mesmos, sendo, de modo geral, uma leitura superficial.

Gráfico 4: Participação dos alunos nas oficinas



Fonte: esta pesquisa, 2017.

A participação dos estudantes aconteceu de forma gradativa e, inicialmente, dos 21 que estavam no grupo, 17 discentes participaram das oficinas, 4 não interagiram em nenhum momento. Dos 6, que não estavam no grupo, por não terem

aparelho compatível, 2 usaram o celular de colegas para compartilharem suas leituras.

Na oficina 2, cujo tema foi: *Leitura e compreensão: os explícitos e os implícitos*, houve uma maior participação do grupo.

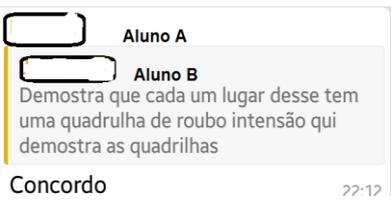
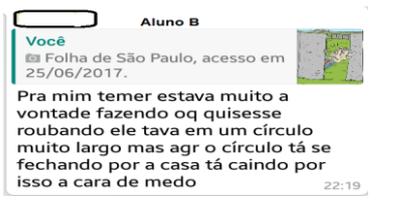
Quadro 7: Charges da oficina 2

<p>Charge 3</p> <p>OFICINA 2. Tema: Leitura e compreensão: os explícitos e os implícitos. 22:54 ✓</p> <p>Charge 1. 22:57 ✓</p>  <p>Diário de Pernambuco online, acesso em 30/01/2017. 22:58 ✓</p>	<p>Charge 4</p> <p>Charge 2. 22:59 ✓</p>  <p>JC online, acesso em 30/01/2017. 23:00 ✓</p>
<p>Charge 5</p> <p>Charge 3. 23:00 ✓</p>  <p>JC online, acesso em 25/06/2017. 23:01 ✓</p>	<p>Charge 6</p> <p>Charge 4. 23:01 ✓</p>  <p>Folha de São Paulo, acesso em 25/06/2017. 23:01 ✓</p>

Fonte: Esta pesquisa, 2017.

Como podemos observar, as charges 3 e 4 abordam questões sociais, enquanto as charges 5 e 6 trazem uma abordagem de cunho político.

Quadro 8: Leitura realizada pelos estudantes

<p>Aluno A</p> 	<p>Aluno B</p> 
<p>Aluno A</p> 	<p>(Referindo-se a charge 6) Aluno B</p> 

Fonte: laborado pela autora.

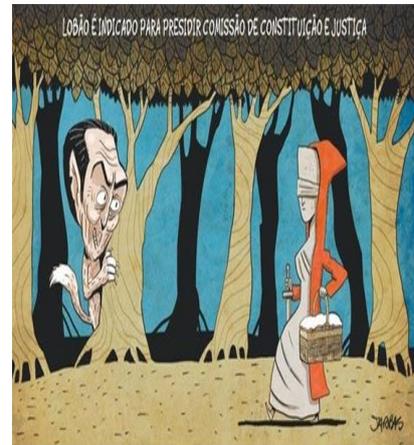
Ao serem questionados sobre o diálogo entre o sol e a terra e o que revela esse diálogo, os estudantes não foram capazes de fazer uma inferência mais profunda das questões abordadas e relacionar ao seu conhecimento de mundo, como podemos observar na leitura feita pelo estudante A, ao dizer: “Revela que foi difícil, pois cada volta vai ficando mais cansativo”. Continuando as leituras das charges, o estudante B, referindo-se à charge 6, faz uso do recurso resposta direcionada e escreve “concordo”. Este recurso facilitou a interação em vários momentos, pois os estudantes não precisaram escrever toda a resposta, mas apresentar uma concordância ou não, em torno da questão abordada.

Porém, ao utilizar o recurso resposta direcionada, na maioria das vezes, não foram capazes de ampliar a resposta e dizer o porquê da concordância ou discordância e, de modo geral, não perceberam as intencionalidades implícitas e explícitas nas charges da oficina 2, como também não estabeleceram relação entre a parte verbal e não verbal de modo satisfatório.

Na oficina 3, foram abordadas as questões da intertextualidade e leitura: os textos na charge. As charges lidas seguem abaixo no quadro sete.

Quadro 09: Charges da oficina 3

Charge 7



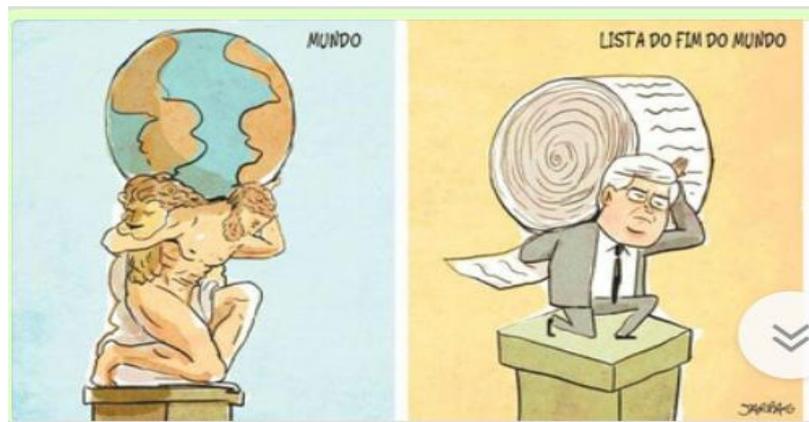
Fonte: Diário de Pernambuco, Jarbas 09/02/2017. Acesso em 21/02/2017.

Charge 8



Fonte: Diário de Pernambuco, acesso em 30 de janeiro de 2017.

Charge 9



Fonte: Jornal do Comércio, 13/03/2017. Acesso em 15/03/2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10: Leitura realizada pelos estudantes, oficina 03

<p>Aluno A</p> <p>Você 1. Os três textos apresentam uma relação de intertextualidade com outros textos. Aponte os elementos presentes</p> <p>Sim, representa o conto de Pinóquio, chapeuzinho vermelho e atlas! 22:05</p> <p>Sim, representa o conto de Pinóquio, chapeuzinho vermelho e atlas!</p> <p>O Deus da mitologia grega! 22:06</p> <p>Você Sim, . Por que será que essa lista tinha esse peso?</p> <p>Representando o tanto de políticos ladrões no governo do nosso país! 22:11</p>	<p>Aluno B</p> <p>Você 4. Como você interpreta a imagem de um "lobo" escondido à espera de Chapeuzinho Vermelho na charge?</p> <p>que o lobo n gosta da justiça ou seja quer tudo pra ele e não se importa com o mundo 12:07</p> <p>obs minhas respostas é oq eu acho kkk 12:07</p> <p>Aluno C</p> <p>Você que o lobo n gosta da justiça ou seja quer tudo pra ele e não se importa com o mundo</p> <p>concordo 12:49</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar na resposta do aluno A, os elementos intertextuais foram rapidamente percebidos. Como defende Koch (2012), podemos perceber, também, que a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo de escrita / leitura e que as relações que os textos mantêm uns com os outros atribuem novos sentidos ao novo texto. Sentidos estes que, para serem percebidos, dependem do conhecimento de outros textos, conhecimento de mundo, por parte dos interlocutores. Ainda para a autora, os textos fazem parte da memória social de uma coletividade e, neste caso, nas charges da oficina 3, as relações intertextuais se deram com textos que fazem parte da memória social e coletiva, pois se trata de clássicos universais como “Chapeuzinho Vermelho”, “Pinóquio” e referência à “mitologia grega”

O reconhecimento da intertextualidade nas charges não foi suficiente para uma leitura satisfatória, crítica, na qual fossem empregadas, de modo adequado, as estratégias de leitura, de forma a auxiliar na compreensão dos prováveis sentidos do texto. Após serem retomadas as leituras na sala de aula com o auxílio de um datashow, onde foram comentadas as charges e as leituras realizadas pelos estudantes para que fossem sanados equívocos e dúvidas nas leituras compartilhadas. Na sequência, foi encaminhada a oficina quatro, conforme quadro onze.

Quadro 11: Charges da oficina 04

<p>Charge 10</p>  <p>Jornal do Comércio, acesso em 14/03/2017.</p>	<p>Charge 11</p>  <p>Jornal do Comércio, acesso em 07/03/2017.</p>
<p>Charge 12</p>  <p>Jornal do Comércio, acesso em 11/03/2017.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

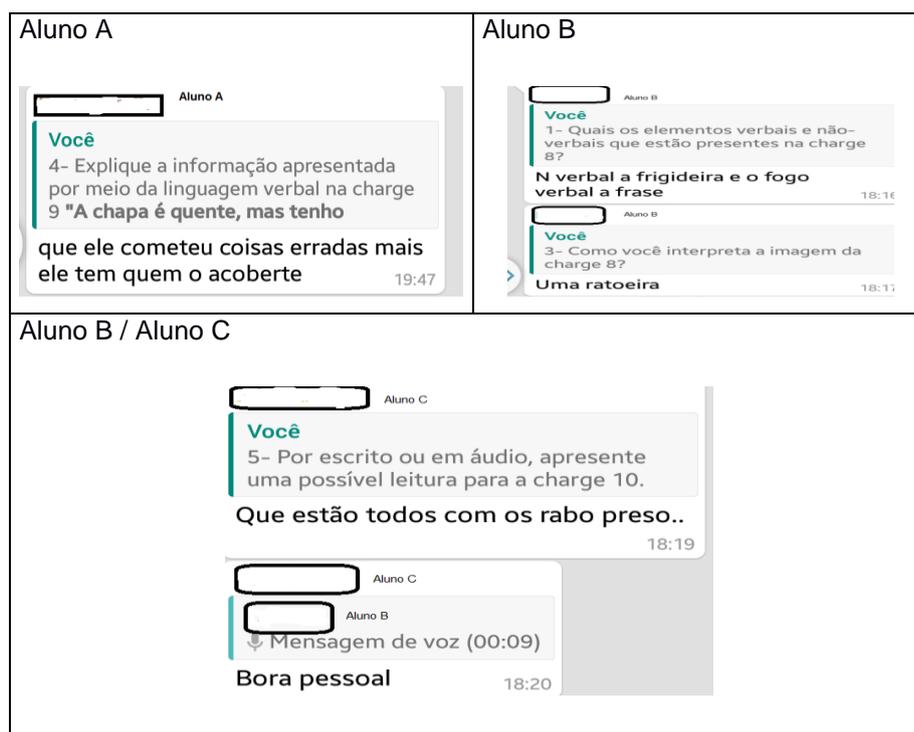
Na oficina quatro, foram compartilhadas três charges, ambas buscaram a política como tema motivador.

Como podemos observar nos exemplos, a leitura feita pelo aluno A, se comparada às leituras das oficinas anteriores, progrediu quanto à compreensão da relação texto verbal e não verbal presente na charge, assim quanto à mobilização dos recursos multimodais para a criação de sentido, indicando que a parte verbal associada à não verbal e ao contexto forneceu indícios ao leitor para que associasse sua leitura a questões políticas, corrupção que, nas palavras do aluno, “ele cometeu coisas erradas” e que, “ter antiaderente”, termo verbal presente na charge e na leitura do aluno “ele tem quem o acoberte”.

Em algumas respostas do aluno B, percebemos que os elementos verbais e não verbais são identificados, mas de forma ainda incompleta. Isso por não perceber todos os arranjos multimodais do texto, como cores, formas, caricatura,

caracterizando uma possível falta de atenção, tanto ao aspecto verbal quanto ao não verbal do texto, além de conhecimento prévio dos fatos que serviram de motivação para a criação da charge, leva-o a uma leitura superficial, como no exemplo do quadro abaixo, ao dizer simplesmente que a charge 10 trata-se, apenas, de uma ratoeira.

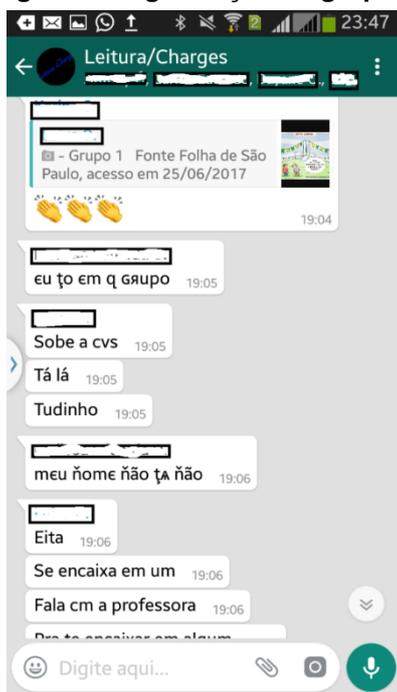
Quadro 12: Leituras oficina 04



Fonte: Elaborado pela autora.

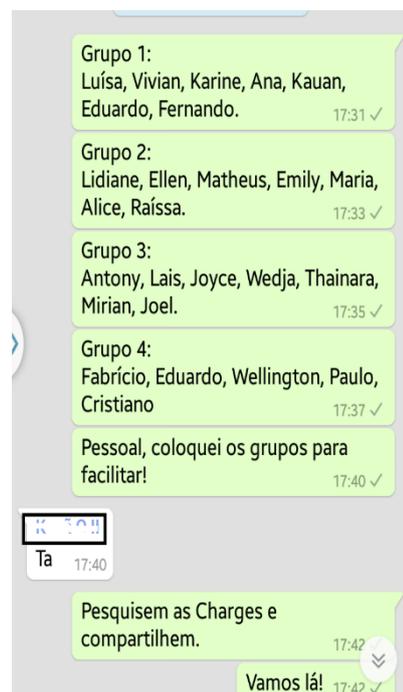
Na oficina, também foi solicitado que os alunos pesquisassem charges que tratassem de assuntos políticos em jornais online e compartilhassem no grupo. Os grupos foram divididos e os nomes dos membros postados no grupo de WA. Um dos alunos, que faltou no dia da oficina, ficou sem participar de nenhum grupo e, ao perceber que seu nome não estava em grupo algum, começou uma interação entre os participantes. Essa interação se deu por meio de mensagens escritas, áudios e *emojis*.

Figura 6: Organização de grupos



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

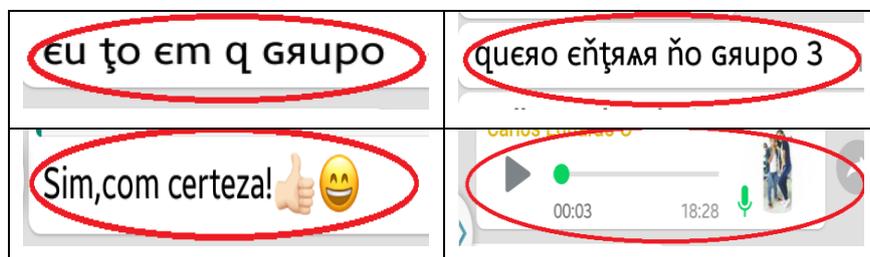
Figura 7: Interação entre alunos



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

A preocupação do estudante que não estava em nenhum grupo logo foi respondida pelos colegas. Dessa forma é possível perceber que a comunicação nas redes, neste caso, o WA, é mais rápida, assim como a articulação entre seus membros. A multimodalidade empregada nas mensagens também chama a atenção. Acreditamos que o uso da tecnologia pode favorecer os arranjos com a linguagem, contribuindo para uma comunicação impregnada de significados e semioses.

Figura 8: Mensagens dos estudantes / multimodalidade



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

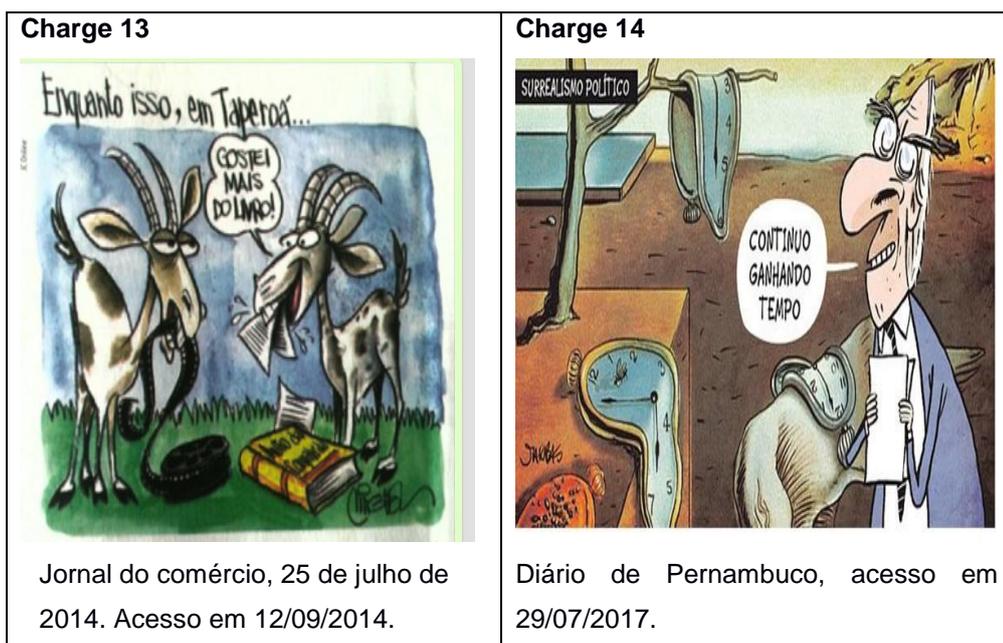
No decorrer da realização de todas as oficinas, foi possível identificar os arranjos multimodais nas postagens dos estudantes, de modo a ficarem evidentes as combinações das diversas intersemioses na escolha das letras utilizadas, do

áudio, na escrita, no uso de *emojis*, que funcionaram com as mais diferentes intencionalidades.

Vale salientar que a mensagem escrita e os *emojis* foram os mais utilizados e, ao serem questionados porque não respondiam utilizando o recurso de gravação de áudio, os alunos foram unânimes em dizer que não gostavam da voz, de ouvir a própria voz. Nas conversas em sala, os estudantes também se mostraram tímidos, revelando que não é apenas o fato de não gostarem da voz que os impede de fazer uso do áudio, isso nos leva a observar que o trabalho com a oralidade em sala de aula parece necessitar de mais atenção.

Na continuação, foram compartilhadas as charges da oficina cinco, as quais se encontram no quadro 13.

Quadro 13: Charges da oficina 5



Fonte: Elaborado pela autora.

Na oficina cinco, percebemos que as leituras feitas e postadas iam tornando-se mais próximas do esperado. Porém o uso do recurso resposta direcionada, que na maioria das vezes ajudou muito nas leituras, em alguns momentos, trouxe algumas dificuldades. Pois antes, ao concordar ou não com a leitura de um colega, o estudante direcionava a resposta e na sequência, publicava sua opinião. No quadro 14, o aluno C ao utilizar “concordo”, referiu-se à resposta do aluno A, mas, na

verdade, direcionou a resposta ao aluno B, quando deveria concordar com o aluno A.

Quadro 14: Leituras da oficina 5.

<p>Aluno A</p> <p>Você</p> <p>1. A charge 11 traz em sua composição elementos visuais. Como você interpreta as imagens de um rolo de filme e o livro</p> <p>A sua preferência de filme ou livro</p> <p>12:48</p>	<p>Aluno B</p> <p>Você</p> <p>1. A charge 11 traz em sua composição elementos visuais. Como você interpreta as imagens de um rolo de filme e o livro...</p> <p>Quer nos informar que os bodes representa pessoas comendo o rolo do filme e livro do auto da compadecida!</p> <p>13:14</p>
<p>Aluno A</p> <p>Você</p> <p>2. A caprinocultura é muito importante para a economia do Nordeste, porém, na charge, o que pode representar os</p> <p>As pessoas que leram e assistiram o conteúdo produzido pelo escritor paraibano Ariano Suassuna!</p> <p>13:15</p>	<p>Interação professor e aluno A/B</p> <p>Ele quis dizer com isso que estar impune por isso, porquê à justiça não estar agia para com ele!</p> <p>Que prováveis acontecimentos fizeram o Cunha ganhar tempo?</p> <p>13:24 ✓</p> <p>Vamos pensar!</p> <p>13:24 ✓</p> <p>E aí [Aluno A] o que achas?</p> <p>13:25 ✓</p> <p>[Aluno B], que achas?</p> <p>13:25 ✓</p> <p>Ele quis dizer com isso que estar impune por isso, porquê à justiça não estar agia para com ele!</p> <p>Corrupção!</p> <p>13:28</p>
<p>Aluno C</p> <p>Você</p> <p>1. A charge 11 traz em sua composição elementos visuais. Como você interpreta as imagens de um rolo de filme e o livro</p> <p>Filme ou livro</p> <p>21:09</p> <p>Aluno C</p> <p>Aluno A</p> <p>As pessoas que leram e assistiram o conteúdo produzido pelo escritor paraibano Ariano Suassuna!</p> <p>Concordo com [Aluno B]</p> <p>21:11</p>	

Fonte: Esta pesquisa, 2018.

Quanto às leituras, percebemos que o uso de mensagens escritas prevaleceu. As relações estabelecidas entre a linguagem verbal e não verbal e a mobilização desses recursos para uma maior compreensão e construção de sentido

para o texto, de modo geral, foi satisfatória, pois foram capazes de relacionar as semioses presentes no texto com seus conhecimentos prévios e estabelecer sentidos. Essa análise confirma o que defende Koch (2012), ao afirmar que “para o processamento textual recorremos a três grandes sistemas de reconhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional”.

Quadro 15: Charges da oficina 6

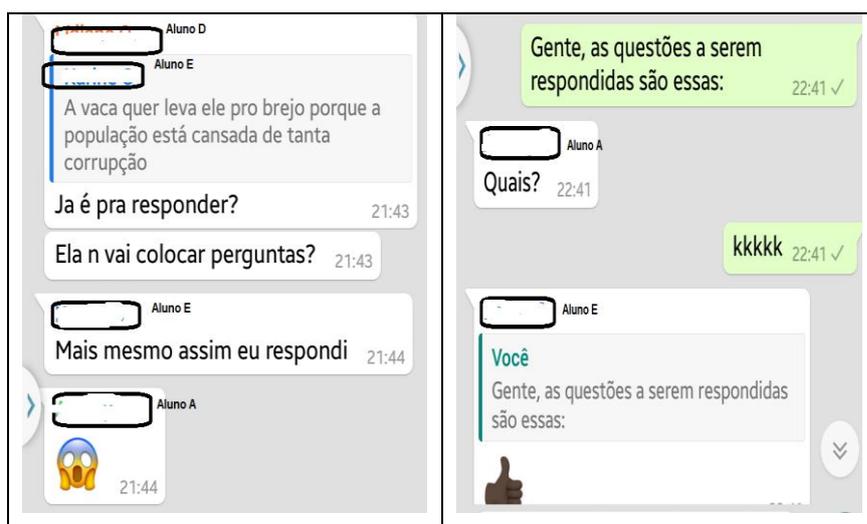
<p>Charge 15</p>  <p>Diário de Pernambuco, 13 de fev. de 2017. Acesso em 21/02/2017.</p>	<p>Charge 16</p>  <p>Folha de São Paulo, 12 de jul. 2017. Acesso em 28 de jul. de 2017.</p>
<p>Charge 17</p>  <p>Folha de São Paulo, 02 de jul. 2017. Acesso em 28 de jul. de 2017.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na oficina 6, cujo tema foi: *O humor e a ironia: efeitos de sentidos e intencionalidades*, também foi possível perceber que, mesmo antes das perguntas

norteadoras serem publicadas, alguns alunos já anteciparam suas leituras, enquanto outros ficaram à espera das referidas perguntas. A iniciativa de alguns educandos, em antecipar suas leituras leva-nos a perceber que a atividade de leitura de charges via WA é algo motivador.

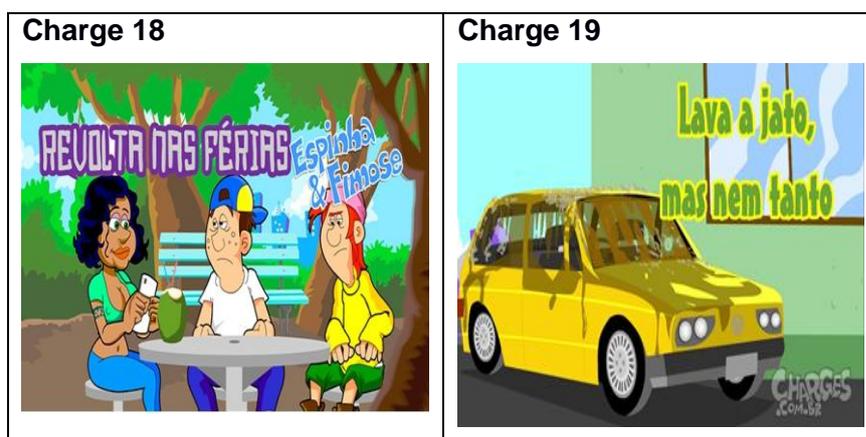
Quadro 16: Leituras da oficina 6



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

A partir da observação das leituras postadas, também foi possível perceber que a linguagem típica do internetês esteve muito presente, linguagem essa comum para os nativos digitais. O uso do internetês em nenhum momento foi questionado por algum participante do grupo no decorrer da realização das oficinas. Essa análise sugere que o uso dessa linguagem não causa estranhamento, pois é algo comum para eles.

Quadro 17: Charges da oficina 07



Fonte: Elaborado pela autora

As charges animadas tiveram uma boa aceitação por parte dos educandos. Conforme quadro 18, os educandos afirmaram que preferiram as charges animadas às charges estáticas, ou seja, convencionais. Segundo eles, têm mais humor e são interessantes. A partir da avaliação dos estudantes, identificamos que, provavelmente, a charge animada, por ter um maior arranjo de semioses facilita, de certo modo, a compreensão do texto, pois além de aliar as linguagens verbal e não verbal, nela, na charge animada, são empregados outros recursos, como animação, fala, legenda, gestos, cores, ambientação que, juntos, trazem mais elementos para o processo de construção de inferências, por parte do leitor e analogias para compreendê-la em sua totalidade. Lançar mão desses processos facilitou a leitura.

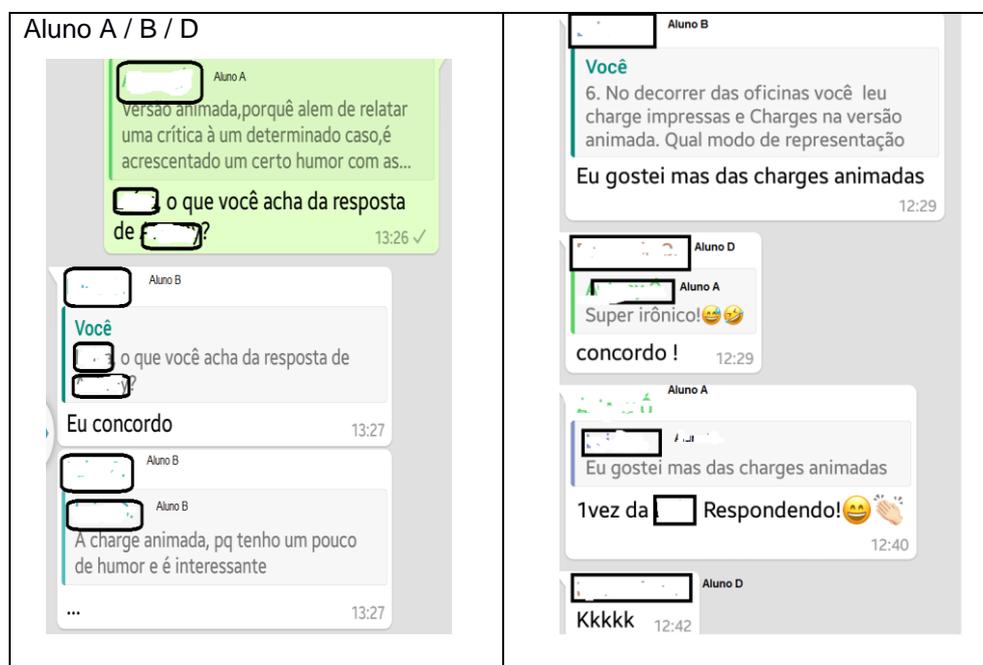
Ao serem questionados se participariam de outros grupos de leitura via WA, os discentes afirmaram que sim, pois, dentre as justificativas, surgiu o fato de poderem compartilhar os textos com outras pessoas, de tirarem dúvidas, de terem outras opiniões, em alguns casos, de terem a participação de familiares ou pessoas próximas, o que foi apontado como ponto positivo.

A atividade de compartilhamento, por se tratar do uso da tecnologia digital, acontece de forma rápida, mas se a mesma ocorresse de modo impresso, não teria tanta motivação para ser compartilhada com outras pessoas, segundo depoimentos. De acordo com os discentes, ao receberem as charges, sentiam vontade de mandar para familiares ou pessoas conhecidas. Em um dos depoimentos, uma estudante ao receber uma das charges, não conseguindo entender seu conteúdo, compartilhou-a

com uma tia que, expressando sorrisos, ajudou-a, fazendo comentários sobre o humor e a crítica presentes no texto.

É possível, a partir desses relatos dos estudantes, pensar que utilizar as redes sociais como um meio de ensino e aprendizagem nas aulas de leitura em língua portuguesa seria um método bem aceito pelos discentes e por boa parte dos pais. Alguns pais ao saberem que os filhos participariam de um grupo de WA, tendo como objetivo a leitura, expressaram apoio, como se pode observar nesta fala de uma das mães: “que bom que você vai usar o WA para uma coisa boa”.

Quadro 18: Opiniões sobre leitura de charges animadas / charges convencionais



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

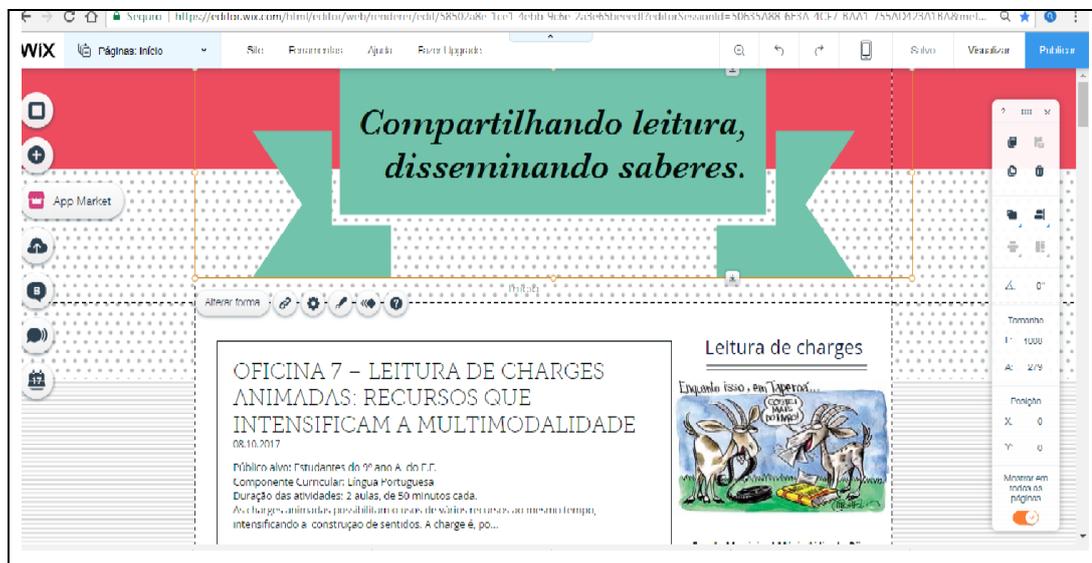
Um outro fator que chamou a nossa atenção foi o fato da existência de alunos que nunca haviam interagido no grupo de WA, nas leituras das oficinas anteriores, porém, na oficina de charges animadas, interagiram, comentando que gostaram mais das charges animadas, os colegas perceberam e comentaram: “primeira vez respondendo”. Esses comentários parecem sinalizar que tais educandos fizeram alguma leitura das charges compartilhadas, anteriormente, mesmo não tendo postado algum comentário no grupo e que as charges animadas tiveram maior receptividade, por parte dos mesmos. Uma das possíveis respostas para este fato é que as múltiplas linguagens chamaram mais a atenção desses alunos.

Tais observações confirmam o que defende Mayer (2009, apud DIONÍSIO, 2013, p. 35), ao considerar que:

1. O ser humano possui duplos canais de processamento de informações;
2. A quantidade de informação a ser processada por cada canal é limitada;
3. Um processamento ativo possibilita-lhe se engajar numa atividade de aprendizagem para receber informações pertinentes, organizar as informações selecionadas em representações mentais coerentes e integrar as representações mentais com outros conhecimentos.

Em comum acordo com o autor, percebemos que quanto mais arranjos multimodais, maiores as possibilidades de os educandos aprenderem, pois cada indivíduo tem um arranjo cognitivo particular, ou seja, tem sua maneira particular de aprender.

Quadro 19: Print do blog da oficina 08



Fonte: Elaborado pela autora.

A oficina oito teve como objetivo a criação de um *blog* para publicação de todas as oficinas de leitura e divulgação das mesmas para a comunidade escolar: alunos dos outros 9^{os} anos, professores, coordenadores da escola e gestão.

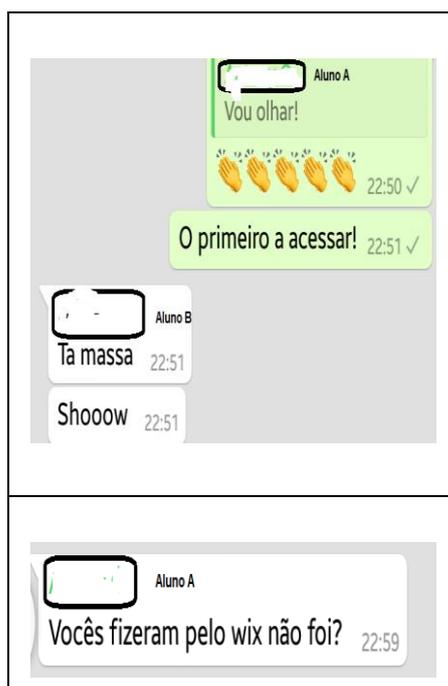
Desde o lançamento da ideia da criação do *blog*, os educandos ficaram empolgados, mas, para facilitar tal criação, foi formado um grupo de quatro

estudantes que, com nossa orientação, criou o *blog*. Foi utilizada a internet da secretaria da escola e, na sequência, os alunos escolheram o provedor para hospedagem do blog, este gratuito, o que coloca o blog como uma opção de espaço de leitura e escrita sem necessitar de recursos financeiros.

Inicialmente, os criadores do blog ficaram nervosos por estarem fazendo algo que nunca haviam feito, mas, logo que eles escolheram o provedor, percebemos a facilidade com a qual lidavam com o uso da tecnologia. Parece-nos que, para os nativos digitais, há uma facilidade em lidar com as TICs e, logo após criarem o *blog*, expressaram, através de falas, que pensaram que fosse mais difícil.

Após a criação do *blog*, foi feita a divulgação na escola com distribuição de panfleto (conforme consta em anexo) e visitas às salas.

Figura 9: Opiniões sobre o blog



Fonte: Esta pesquisa, 2018.

Ao começarem os primeiros acessos ao *blog*, os alunos gostaram muito e compartilharam no grupo suas impressões, como mostra a figura 9.

Isso nos leva a refletir que, o uso de redes sociais ou *blogs*, tem uma boa aceitação pelos educandos. As turmas que participaram apenas do lançamento do *blog* e tiveram acesso às oficinas naquele espaço, em conversas posteriores, questionaram o porquê de as turmas deles não terem participado. Diante dessa

declaração, também foi possível perceber que, provavelmente, um trabalho que envolva leitura, considerando as práticas leitoras dos estudantes, há mais possibilidade de ser um trabalho eficaz e capaz de motivar para a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao darmos início a este trabalho de pesquisa, algo que muito nos inquietou e ao mesmo tempo nos motivou a realizá-lo, foi saber se a utilização do WA para propor leitura de charges, através do compartilhamento desse gênero, iria favorecer o ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa. Também se os estudantes seriam capazes de desenvolver habilidades leitoras, de mobilizar recursos verbais e não verbais, de perceber as múltiplas semioses para a produção de sentidos esperados e possíveis e, por fim, se seria possível afirmar que as representações multimodais e a tecnologia propiciariam o uso da linguagem de modo mais criativo, bem como leitores mais proficientes, como pudemos mencionar e avaliar no decorrer da dissertação.

Para tanto, fomos orientados pelos seguintes objetivos: analisar como os recursos verbais e não verbais são mobilizados para a criação de sentido, bem como as estratégias de leitura. O segundo objetivo foi aplicar proposta didática de intervenção através de oficinas pedagógicas de leitura e, por último, analisar as interações que ocorrem entre mensagem escrita, áudio e *emojis* presentes no processo de inferências na leitura via WA.

Como observamos, inicialmente, buscamos no capítulo I, traçar algumas considerações sobre a leitura e quais as concepções de leitura adotadas pelos estudantes. A leitura e as redes sociais como diálogos possíveis, pois estamos imersos em um mundo tecnológico. A leitura e a multimodalidade como mecanismo que potencializa a aprendizagem e prática leitora.

Ressaltamos que a concepção de leitura adotada foi a sociointeracionista, na qual os sujeitos exercem práticas sociais através da leitura e, também, do uso das redes sociais.

No II capítulo, tratamos do gênero como “ação social” (MILLER, 2012), e pelos ERG. Optamos pelo gênero charge, por acreditar que este gênero convida o leitor a refletir sobre assuntos de relevância social e que, assim, contribui para a formação de um leitor crítico.

No capítulo III, apresentamos o aplicativo WA, sua evolução, características gerais, usos e práticas sociais, bem como a sua utilidade para fins pedagógicos. E

por fim, no IV capítulo, apresentamos nossa metodologia, análise e discussão dos resultados.

Considerando as análises das inferências feitas pelos estudantes via WA, pudemos evidenciar a presença sociointeracionista, confirmando que os contextos de produção atrelados à realidade dos sujeitos envolvidos nos processos cognitivos e linguísticos contribuem para a criação de sentido e para as atividades interacionais. Neste sentido, compartilhamos do que defende Marcuschi (2010) que trata o fenômeno da língua como “interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real” (p. 33), afirmando que essa abordagem sociointerativa:

[...] preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais [...] Tem muita sensibilidade para os fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

As inferências feitas via WA e as contribuições do grupo, que permitiram múltiplos olhares sobre um mesmo tema, a comunicação rápida, a ampla inter-relação que a tecnologia permite, abriram espaço para uma maior reflexão. Os educandos passaram a ser participantes mais ativos, independentes, apresentando melhor comunicação. A sala de aula passa a ser global e atinge outros sujeitos. Estes foram, também, pontos relevantes desta pesquisa.

Percebemos, nas inferências publicadas no grupo, uma relação com as práticas dos multiletramentos, visto a evidência das práticas sociais e do caráter múltiplo destas práticas letradas, levando em consideração que, para apresentar suas inferências recorreram à escrita e a áudios, evidenciando tais práticas.

Nesse sentido, a realização das oficinas, via WA, reside no fato de que a escola deve levar em conta as práticas e usos da leitura e da escrita vivenciadas pelos jovens em seu dia a dia, meios pelos quais demonstram familiaridade, desenvoltura e motivação – os ambientes virtuais. Fonte e Caiado (2014), afirmam que:

[...] o discurso constituído com o auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação é, em sua essência, multimodal. O bate papo no

WhatsApp é multimodal, pois os recursos disponibilizados no aplicativo possibilitam mesclar diferentes modos semióticos, como som, imagem, vídeo, texto verbal na tela (p. 476).

Mesmo que as autoras se refiram a bate papo, isso não chega a interferir ou a alterar os modos pelos quais as inferências foram registradas pelos educandos ao se utilizarem de recursos semióticos, como ocorreu no grupo via WA. Sendo assim, compartilhamos com as ideias das autoras, no sentido de que a comunicação via WA é, essencialmente, multimodal, pois se utilizam de recursos semióticos como: som, imagem, texto com escrita variada, cores diversas e *emojis*, integrando-se através dos canais sensoriais (visual / pictorial e auditivo / visual).

A leitura das charges, por elas explorarem as diferentes semioses em sua composição, aguçou a percepção dos educandos, contribuindo para uma leitura mais crítica, em que passaram a ser mais autônomos, demonstrando, através das inferências, maior capacidade interpretativa. Foi possível perceber esta evolução no decorrer das oficinas. Por tratarem de acontecimentos atuais e de relevância social, as charges, ajudaram a desenvolver a consciência política e cidadã, colocando o jovem mais próximo de debates relevantes para a sociedade.

No que se refere ao gênero, dada a dimensão das várias correntes teóricas, ancoramos nossa pesquisa nos ERG, em particular, nos trabalhos de Miller (2009), Bazerman (2006, 2011, 2015) e Bawarshi e Reiff (2013). Quanto à metodologia, recorreremos à pesquisa ação, por se tratar da realização de oficinas de leitura via WA. A escolha do gênero, como já mencionamos em outros momentos da nossa pesquisa, não se deu de forma aleatória, mas por ser um gênero de boa aceitação entre os educandos e por julgarmos contribuir para a leitura crítica e, conseqüentemente, para a formação de leitores proficientes.

Conforme citamos em momentos anteriores, o objetivo principal de nossa pesquisa foi experienciar a leitura de charges via WA, considerando as vivências leitoras dos educandos. Como aporte teórico, fundamentamos nossa pesquisa em Rojo (2009, 2012), na abordagem dos multiletramentos; Solé (1998), ao mencionar as estratégias de leitura como indispensáveis para a compreensão leitora; Dionísio (2003, 2006, 2010, 2013), ao abordar a teoria cognitiva da aprendizagem e a multimodalidade como elementos importantes para o ensino e a aprendizagem; Koch e Elias (2012), ao trazer reflexões sobre concepções de leitura e,

consequentemente, concepções de língua; Bezerra (2017), ao defender como possível o ensino implícito e explícito do gênero; Barton e Lee (2015) contribuíram com reflexões sobre a linguagem e as implicações do mundo online para a linguagem; Piovani e Fontana (2009, p. 78), no que se refere a oficinas pedagógicas; Kress e van Leewen (2004), ao tratar da leitura de imagem como arranjo multissistêmicos, proposto na GDV; o leitor e a leitura na era da revolução eletrônica, Chartier (1999).

As oficinas pedagógicas de leitura via WA, que ao todo foram oito, ocorreram em uma turma de 9º ano, de uma escola da rede pública de ensino, situada no município do Ipojuca / PE.

As nossas ações ocorreram em oito momentos, nos quais, através do grupo, charges eram compartilhadas para que fossem realizadas as leituras pelos educandos e, em seguida, suas inferências fossem publicadas. Todos os participantes do grupo puderam ler e, a partir das suas leituras e das leituras dos outros, trocaram conhecimentos, interagiram, questionaram, como também, em sala, retomamos as discussões. De acordo com Piovani e Fontana (2009), uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas com base no tripé: sentir, agir e pensar, que muda a metodologia tradicional da oficina e, consequentemente, o foco tradicional da aprendizagem, considerando não apenas o cognitivo, mas a ação e a reflexão, em outras palavras, a oficina propicia a construção, a produção de conhecimentos teóricos e práticos de maneira ativa e reflexiva. Por esta razão, optamos pela realização de oficinas pedagógicas via WA.

Ainda nesta pesquisa, a leitura foi entendida na perspectiva sócio-interativa como aponta Koch e Elias (2012) ao tratar da leitura-interação, ou seja, o leitor enquanto construtor de sentidos, que utiliza estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Em relação às estratégias de leitura, tomamos como âncora teórica Solé (1998), que nos chama a atenção para a necessidade de ensinarmos aos educandos as estratégias de leitura e, assim, o aprendiz possa ir cada vez mais além, tornando-se um leitor autônomo, ou seja, que maneje as estratégias de leitura com domínio e que, dessa forma, torne-se um leitor proficiente. Entendemos, assim como a autora, que as estratégias de leitura podem e devem ser ensinadas e para isso é preciso que sejam ministradas de maneira adequada.

Justificamos que o grupo formado no aplicativo WA, constitui uma comunidade discursiva, pois nele pode-se verificar as características apontadas por Swalles (1990), sendo tal grupo uma comunidade com um interesse específico, o de socialização de leitura.

Pedagogicamente, o uso da plataforma WA trouxe contribuições interessantes relacionadas à prática de leitura, como: troca de saberes, reflexões sobre diferentes pontos de vista, uso criativo da linguagem, incorporando a multimodalidade através de recursos que são oferecidos pela tecnologia como mensagens de voz, arranjos entre mensagens escrita e *emojis*.

Esse processo contribuiu para o compartilhamento das leituras, de ideias e de conhecimento de mundo e, desse modo, para ampliar o universo leitor dos aprendizes. Bem como para o desenvolvimento da capacidade de mobilizar recursos verbais e não verbais para a criação de sentido.

Percebemos, nas interações ocorridas no grupo, uma relação com as práticas dos multiletramentos, como defende Rojo (2012), sendo interativos em vários níveis, ou seja, utilizam meios que permitem a interação entre sistemas, assim também como práticas de letramento tecnológico, este, típico dos nativos digitais.

Ao considerarmos a análise dos dados, desde a aplicação dos questionários até a realização das oficinas de leitura via WA, foi possível perceber avanços na leitura dos educandos, nas práticas de multiletramentos, no desenvolvimento quanto ao senso crítico e maneiras de diferentes de usos da linguagem, pois esta tem um papel essencial na internet, em específico no WA, apesar de serem escassos os estudos encontrados sobre leitura neste ciberespaço.

Dessa forma, os resultados obtidos neste estudo, permitem-nos, então, afirmar que a leitura via grupo de WA favorece o ensino e a aprendizagem da leitura, contribuindo para a formação de leitores proficientes, críticos e que neste ciberespaço se constroem e são construídos enquanto sujeitos dialógicos.

Concordamos, também, que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto, pois há várias possibilidades de uso desse aplicativo para fins pedagógicos e que as pesquisas sobre o mesmo, na área da linguística, ainda são poucas e, no que se refere à leitura, há muito por ser explorado.

Por fim, esperamos que as considerações apresentadas neste trabalho, possam ser vistas como contribuição para o ensino de língua portuguesa,

considerando novas formas de significação, novas práticas que viabilizem os multiletramentos exigidos pelas relações contemporâneas em que, cada vez mais, realizamos atividades através do uso das tecnologias, em particular o celular, e dos aplicativos que oferecem inúmeras possibilidades, entre elas, as redes sociais para fins diversos. Nesse sentido, acreditamos ser urgente uma transformação nos preceitos do ensino da leitura que, geralmente, se volta apenas para a modalidade verbal. Portanto, é importante admitirmos que o ensino da leitura requer novas estratégias e práticas de leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas / SP: Mercado de Letras, 1999.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Lucas Vieira do. **Tipos de Pesquisa em Educação Física**. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, Nº 167, Abril de 2012. Acesso em: 18/ 02/ 2016 Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd167/tipos-de-pesquisa-em-educacao-fisica.htm>>

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira. **Textos construídos na internet: Oralidade ou escrita?** In: SILVA, Luiz Antônio da (org.). **A língua que falamos: história, variação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes Sociais e Ensino de Língua: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAKHTIN, M. M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. David Barton, Carmen Lee; tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWARSHI, Anis S. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino** / Anis S. Bawarshi, Mary Jo Reiff; tradução Benedito Gomes Bezerra. [et al.] 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Escrita, Gênero e Interação Social.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gênero, Agência e Escrita.** HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Retórica da Ação Letrada.** Tradução: Adail Sobral, Ângela Dionísio, Judith Chambliss hoffnagel, Pietra Acunha. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Os propósitos comunicativos em gêneros introdutórios no ambiente virtual.** In: Benedito Bezerra Gomes (Org.). *Leitura e escrita na interação virtual.* Recife: EDUPE, 2011, p. 123-143.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros textuais em suporte digital: os gêneros do Orkut.** In: Mário Medeiros (Orgs.). **Educação, linguagem e ciência: práticas de pesquisa.** Recife: Edupe, 2009, p. 115-130.

BLAIR, A. 2004, **The Possibilitu and Actuality of Visual Arguments,** In: Carolyn Handa (org.). *Visual Retic in a Digital World: a Critical Sourcebook.* New York: Bedford / St. Martin's. p. 349.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio /** Clécio Bunzen, Márcia Mendonça. (Orgs.). - São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança. Movimentos sociais na era da Internet.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

_____. **A galáxia da Internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge.** Mestrado em Letras, Recife: UFPE, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologia para aprender**. (Org.). Carla Viana Coscarelli. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

DIONISIO, A. & VASCONCELOS, L. **Genres and Multimedia Learning: some theoretical and methodological reflections on pedagogical application**. Manuscrito. Recife, 2010. Manuscrito.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio** - São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONÍSIO, A, P. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais / Angela Paiva Dionisio (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80 p. : II. (Série experimentando teorias em linguagens diversas).

DIONÍSIO, A, P; BEZERRA, Normanda da Silva. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARKOSVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (Org.). 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.). 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GREPAN, Gilmar. **O Uso da Língua Portuguesa em Tempo Real na Internet**. [online] Disponível na Internet via [www.url:http://www.trravista.pt/AguaAlto/3560/pesquisa.html](http://www.trravista.pt/AguaAlto/3560/pesquisa.html).

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto** / Ingedore Villaça Grunfeld Koch. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Língua Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A Inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006;

KRISTEVA, Júlia. 1974. **Le text do roman**. *The Hague*, Paris, Mouton.

LATOURET, B. et al. (2012). **The whole is always smaller than its parts: A Digital Test of Gabriel Tarde's Monads**. *The British Journal of Sociology*, v. 63, n. 4, p. 590-615. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson. **Redes Sociais e Ensino de Língua: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LÊDO, A. C. O. **Anunciando livros em ambiente digital: estudo preliminar dos gêneros introdutórios**. *Revista ao pé da letra*, volume 10. 1, 2008. p. 11-28. ISSN (versão on-line) 1984-7408.

_____. **A centralidade da leitura e da escrita na interação via Orkut**. In: BEZERRA, Benedito G. (Org.). **Leitura e escrita na interação virtual**. EDUPE, 2011. p. 45-60.

_____. **Concepções de alunos sobre língua e escrita em dispositivos móveis**. *Hipertextus Revista Digital (UFPE)*, v. 14, p. 74-90, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C.. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A.. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Antônio Carlos Xavier (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010. !5-80.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. Cambridge University Press, 2009.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, [1984, 2009] 2012.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006a.

PAGLIOSA, Elcemina L. Balvedi. **Humor: Um estudo sociolinguístico cognitivo da charge**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14 n. 2 p. 77 – 88, mai/ago. 2009. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2016.

PERNAMBUCO. Lei 15. 507, de mar. 2015. Dispõe sobre o uso de celular em sala de aula. **Diário Oficial de Pernambuco**, Pernambuco, PE, v., n., p. 15 de mar. de 2015. Sessão 1, pg. 1.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Seis Clichês e uma Sugestão Sobre a Leitura na Web**. Revista Linguagem em (Dis)curso. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2009.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na Escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura (Orgs.). - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 264.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** / Roxane Rojo – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSINSKI, Paula. **Students' Perceptions of the Transfer of Rhetorical Knowledge Between Digital Self-sponsored Writing and Academic Writing: the importance of authentic contexts and reflection**. In: Anson, Chris M., & Moore, Jessie L. (Eds.). **Critical Transitions: Writing and the Question of Transfer. Perspectives on Writing**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and University Press of Colorado, 2016. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/anonmoore/>> Acesso em: 10 dez. 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Campinas: Educação & Sociedade, v.23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.194 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

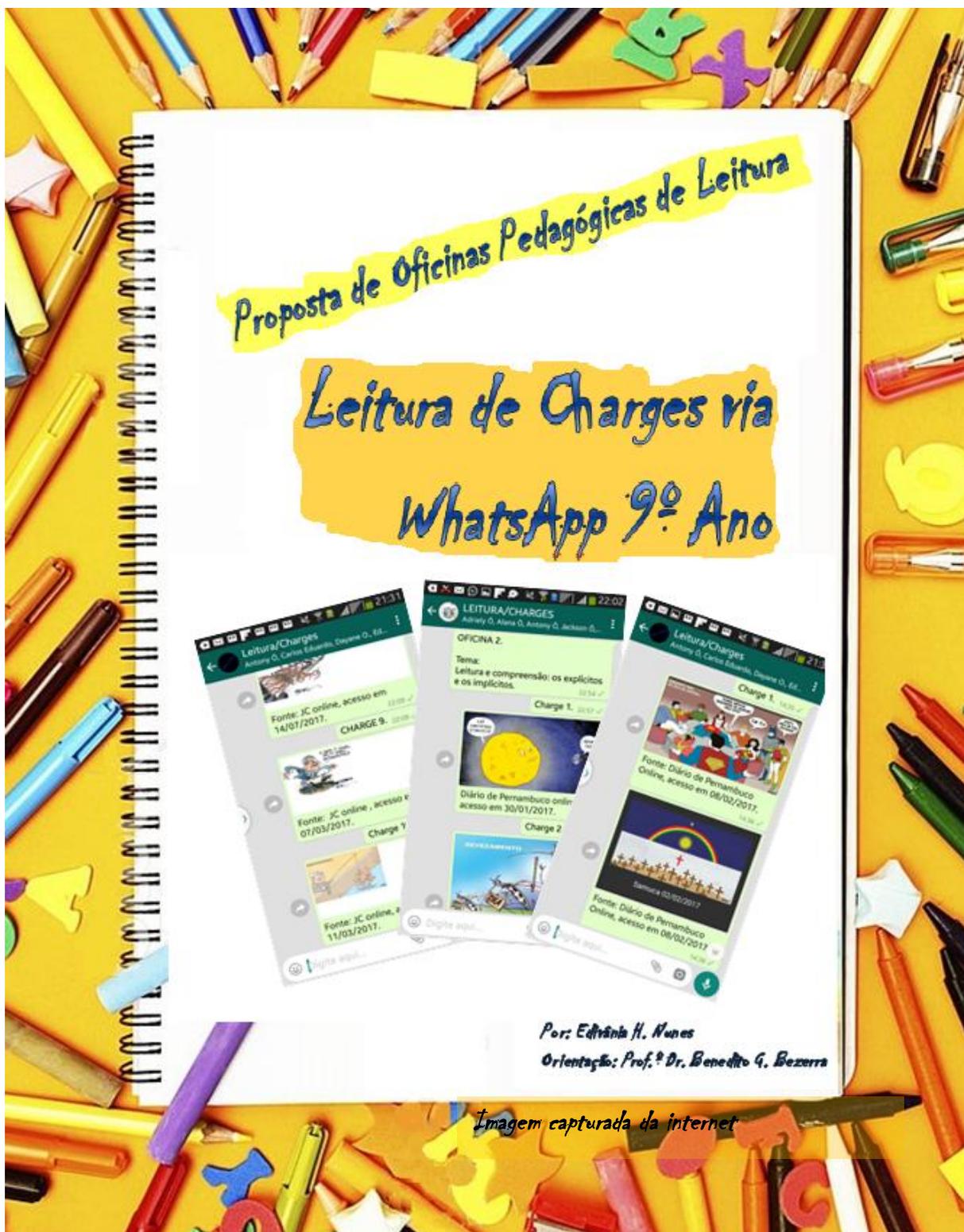
VAN LEEUWEN, T. **Ten Reasons Why Linguistics Should Pay Attention to Visual Communication**. In: P. LEVINE & R. SCOLLON. **Discourse & Technology: Multimodal Discourse Analysis**. Georgetown, Georgetown University Press, 2004

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE**. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.).

Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE



Apresentação

As oficinas são aqui tomadas como uma forma de intervenção didática, tendo foco na leitura de charges publicadas via WA. A princípio, trataremos das concepções de leitura e gênero que adotamos.

A concepção de leitura adotada foca a leitura como interação social. Leva em consideração a tríade: autor-leitor-texto. Nesse sentido, compreendemos que a leitura acontece na interação, na construção de sentido, condição imprescindível para agir com autonomia no meio em que se vive.

Os questionamentos voltados para compreensão das charges leva em consideração o que postula Marcuschi (2008, p. 270), ao considerar a leitura como uma atividade social e crítica. Ainda para o autor:

[...] poderíamos encaminhar uma nova proposta de construção de uma tipologia de perguntas. Por exemplo, observar se elas têm caráter crítico, se elas consideram o caráter multimodal dos textos e se elas dão conta da atividade solidária desenvolvida na leitura de textos em situações de vida diária. (MARCUSCHI, 2008, p. 270).

Com base nessa citação, as oficinas direcionarão questões que buscarão considerar os aspectos sugeridos pelo autor.

Adotaremos gênero na perspectiva de Bazerman (2006, apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 82), que defende que os gêneros não são apenas formas. Gêneros são forma de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde os sentidos são construídos. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e a comunicação através das quais interagimos.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que o gênero possibilita a ação social, construção de sentidos, desvelando modos de ser, comunicar-se e de agir em sociedade.

As charges abordam temas relevantes para a sociedade, provocam a reflexão e desenvolvem a criticidade, dando assim, margem para a ação social, tomada de decisão e formação do pensamento crítico.

Para esta proposta foram selecionadas charges que apresentam elementos verbais e não verbais, a maioria tem a política brasileira como tema. Cada oficina aborda aspectos diferentes, mas inerentes à charge.

As oficinas que seguem são sugestões que não têm como pretensão apresentar um modelo pronto e acabado, mas trazer uma reflexão sobre a possibilidade de realizar oficinas de leitura via WA. O gênero escolhido foi a charge, tanto no modo convencional quanto na versão animada, que, para nós, representa a adequação do gênero no tempo e no espaço, propiciando uma análise do gênero “enquanto ação social”.

OFICINA 1 – CONHECENDO O GÊNERO CHARGE

Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Charge 1



Fonte: Diário de Pernambuco Online, acesso em 08/02/2017.

Charge 2



Fonte: Diário de Pernambuco Online, acesso em 08/02/2017.

OBJETIVO: Conhecer a proposta das oficinas com o gênero charge, postada via WA, bem como os elementos constitutivos do gênero, contribuições para a formação leitora e a sua função social.

CONTEÚDO: O gênero charge.

Leitura: Leitura e compreensão da mensagem do texto a partir de questionamentos, postados no grupo, referentes às charges e suas características.

RECURSOS:

Para a publicação / compartilhamento das charges, faz-se necessário aparelho de telefone celular compatível com o aplicativo WA para a criação de grupo. Devem ser utilizados, também, datashow, papel A4 e cópias.

DESENVOLVIMENTO

1. A proposta das oficinas deve ser apresentada para os estudantes sobre o propósito do grupo de WA. Em sala, grupos devem ser criados para que os alunos conversem a respeito do que compreenderam sobre as charges publicadas no grupo e as “leituras” postadas.

2. Explicação sobre as charges postadas via WhatsApp para que os estudantes conheçam o gênero, suas características e função social.

Questionamentos:¹⁴

- Onde encontramos esse gênero?
- Qual a função exercida por ele?
- Que elementos aparecem na charge 1 e 2? Com quais finalidades?
- A linguagem verbal e não verbal estão presentes em ambas as charges? Justifique sua resposta.
- Quais os elementos mais comuns presentes na charge?
- As expressões faciais na charge 1 revelam o quê?
- Ao ler a charge 1 e 2 é possível lembrar de outros textos? Quais?
- Os personagens da charge 1 estão reunidos. Levante hipóteses sobre as possíveis razões que os levaram a se reunirem.
- Aparece algum símbolo nas charges? Aparecendo, qual e o que significa?
- Escolha a charge 1 ou 2 e faça um breve comentário, que pode ser escrito ou em áudio, sobre o assunto abordado na mesma e poste no grupo.

¹⁴ Os questionamentos serão postados via WhatsApp sendo, posteriormente, em sala de aula, retomados e as respostas que os estudantes postaram, serão discutidas em grupo.

OFICINA 2 – LEITURA E COMPREENSÃO: OS EXPLÍCITOS E OS IMPLÍCITOS

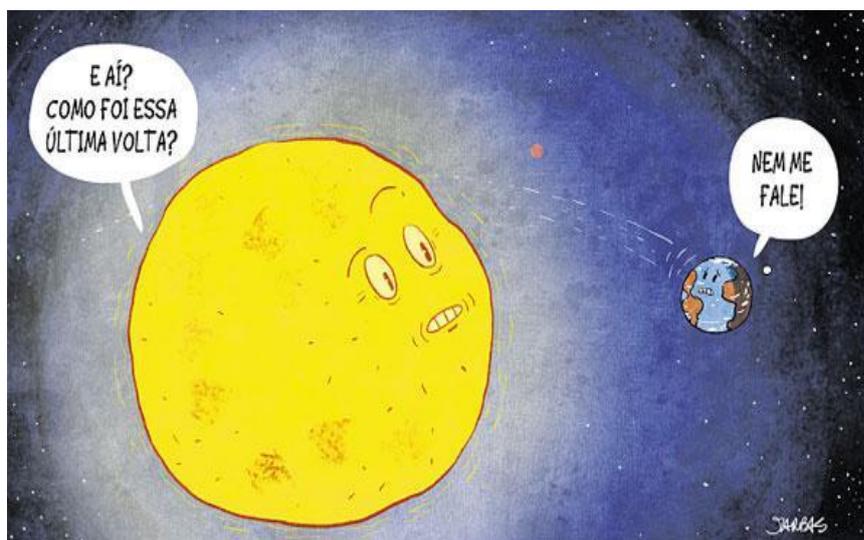
Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Metodologia: Envio prévio de charges, via WA, para o grupo, leitura orientada através de questões voltadas para a compreensão. Em sala, discussões sobre as leituras, pesquisa de charges que tratem de um mesmo tema e que sejam postadas no grupo, para socialização e leitura por toda a sala, sendo isso mediado pelo professor. Serão feitos comentários acerca do tema abordado, utilizando áudio, escrita ou comentários em sala, para contribuir com posteriores discussões.

Charge 3



Fonte: Diário de Pernambuco online, acesso em 30/01/2017.

Charge 4



Fonte: Jornal do Comercio online, acesso em 30/01/2017.

Charge 5



Fonte: Jornal do Comércio, acesso em 25/06/2017. Publicada em 25/06/2017.

Charge 6



Fonte: Folha de S. P., acesso em 25/06/2017. Publicado em 25/06/2017.

QUESTIONAMENTOS:

Os textos verbais ou não verbais apresentam intencionalidades. Para perceber as intenções presentes em um texto é necessário que o leitor acione conhecimentos prévios, ou seja, armazenados na memória.

Com base na leitura das charges 3, 4, 5 e 6, responda às questões de 1 a 4.

1. A charge 5 traz a seguinte informação verbal “**CONCURSO DE QUADRILHAS**”. Ao observarmos as informações não verbais, que intencionalidade(s) a informação verbal revela?
2. A charge 6 apresenta apenas elementos não verbais. O que nos revela tais elementos? Com quais intencionalidades foram usados?
3. A palavra “**QUADRILHA**” foi empregada com a intenção de provocar um efeito de humor com a ambiguidade textual. Caso você quisesse eliminar a ambiguidade como deveria reescrever?
4. Para a compreensão do significado de uma charge é fundamental identificar o contexto em que ela foi produzida. Qual é o contexto ao qual se referem as charges 3 e 4?
5. Em grupo, pesquise charges que tratem dos mesmos temas das charges da oficina 2. Faça um comentário em áudio e compartilhe no grupo.

OFICINA 3 – INTERTEXTUALIDADE E LEITURA: OS TEXTOS NA CHARGE

Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Metodologia: Postagem prévia, via o grupo de WA de charges que apresentem a intertextualidade como um recurso. Leitura prévia das charges e postagens das leituras feitas pelos estudantes.

Objetivo: Reconhecer o recurso da intertextualidade como outras vozes presentes em um novo texto, este ganhando novos sentidos e propósitos comunicativos.

Conteúdo: Intertextualidade e leitura.

QUESTIONAMENTOS:

Os textos conversam entre si e, algumas vezes, ao ler um texto, ouvir uma música, ver uma propaganda, uma imagem, você tem a sensação de que aquilo lhe lembra algum texto conhecido. Isso não acontece por acaso. O autor de um texto retoma outros textos para construir o seu. A identificação desse recurso, por parte do leitor, auxilia na leitura e na compreensão de textos escritos e orais. Chamamos esse recurso de **INTERTEXTUALIDADE**.

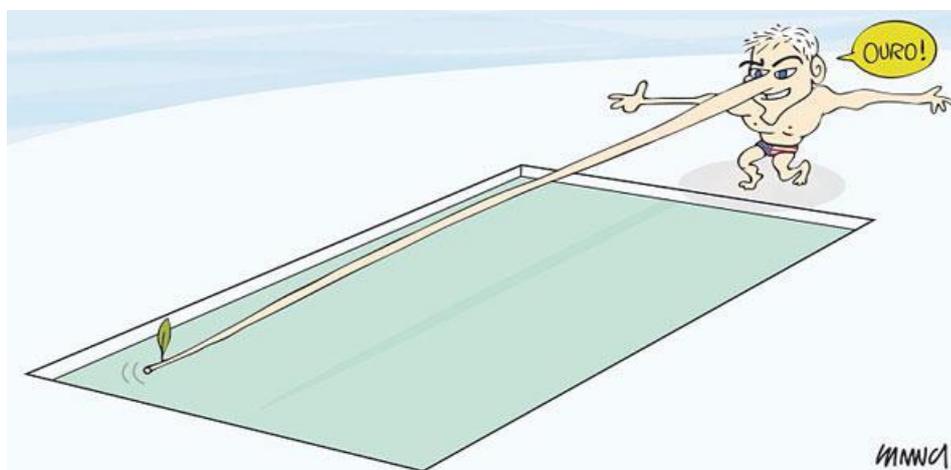
Leia as charges a seguir e tente perceber as referências feitas a outros textos.

Charge 7



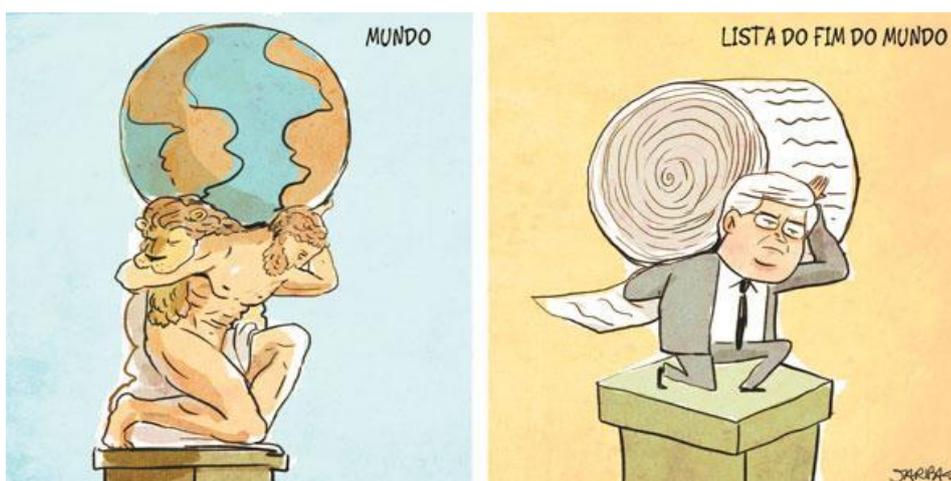
Fonte: Diário de Pernambuco, Jarbas 09/02/2017. Acesso em 21/02/2017.

Charge 8



Fonte: Diário de Pernambuco, acesso em 30 de janeiro de 2017.

Charge 9.



Fonte: Jornal do Comércio, 13/03/2017. Acesso em 15/03/2017.

1. Os três textos apresentam uma relação de intertextualidade com outros textos. Aponte os elementos presentes nas charges que fazem referência a outros textos.
2. Qual a provável relação estabelecida pelo chargista entre a charge 7 e o conto "Chapeuzinho Vermelho"?
3. Na charge 7, o que "Chapeuzinho Vermelho" representa?

4. Como você interpreta a imagem de um “lobo” escondido à espera de “Chapeuzinho Vermelho”, na charge?
5. Nas charges 7 e 8, o chargista se vale do recurso da intertextualidade para tratar de um assunto bem atual e sério em nosso país. Qual é esse assunto?
6. A charge 8 faz referência a um nadador que participou das Olimpíadas realizadas no Rio de Janeiro em 2016. Qual a nacionalidade desse esportista? Em sua opinião, por que a referência a Pinóquio foi utilizada na charge?

OFICINA 4 – OS ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS NA CHARGE

Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Metodologia: Compartilhar, via grupo de WA, charges que tenham a combinação de elementos verbais e não verbais. Será solicitado que observem a composição da charge e compartilhem suas leituras sobre a mesma, observando se há uma completude de ideias ou não. As publicações compartilhadas no grupo serão discutidas em sala.

Objetivo: Compreender as informações verbais e não verbais presentes nas charges e suas relações.

Conteúdo: Elementos verbais e não verbais.

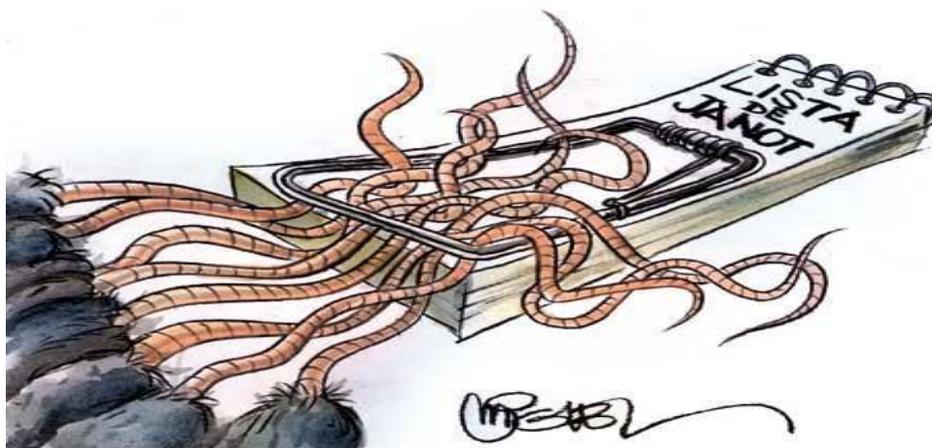
QUESTIONAMENTOS:

Fique atento aos elementos verbais e não verbais presentes nos textos a seguir. Os elementos verbais referem-se à escrita ou à fala, e os elementos não

verbais estão relacionados às cores, às formas, ao som, às imagens, aos gestos, etc.

A Charge utiliza-se tanto da linguagem verbal quanto da linguagem não verbal, porém há charges que apresentam apenas a linguagem não verbal.

Charge 10



Fonte: Jornal do Comércio, acesso em 14/03/2017.

Charge 11.



Fonte: Jornal do Comércio, acesso em 07/03/2017.

Charge 12.



Fonte: Jornal do Comércio, acesso em 11/03/2017.

- 1- Quais os elementos verbais e não verbais que estão presentes na charge 10?
- 2- Explique a que se refere a “lista do Janot”.
- 3- Como você interpreta a imagem da charge 10?
- 4- Explique a informação apresentada por meio da linguagem verbal na charge “A chapa é quente, mas tenho antiaderente”.
- 5- Responda, por escrito ou em áudio, a leitura que você faz da charge 12.

OFICINA 5 – A CHARGE E A MULTIMODALIDADE

Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Metodologia: Compartilhamento, visualização e leitura de charges, sendo feitos questionamentos sobre a composição da charge, chamando a atenção para elementos que torna o gênero, por excelência, multimodal.

Objetivo: Identificar os recursos multimodais, verbais e não verbais presentes nas charges.

Conteúdo: Charge e multimodalidade.

QUESTIONAMENTOS:

A charge é um texto de intensa multimodalidade da esfera jornalística. Geralmente produzido com linguagem verbal e não verbal, porém há charges que se utilizam, apenas, da linguagem não verbal. Faz menção a fatos relevantes e atuais, geralmente políticos, econômicos e sociais, com o objetivo de denunciar, satirizar, fatos e pessoas.

Costuma ser publicada na página de opinião de jornais e revistas. Aborda, quase sempre, o assunto mais relevante da edição do dia.

Charge 13.



Fonte: Jornal do Comércio, 25 de julho de 2014. Acesso em: 12 set. 2017.

Charge 14.



Fonte: Diário de Pernambuco, acesso em 29 de julho de 2017.

- 1- A charge 13 traz em sua composição elementos visuais. Como você interpreta as imagens de um rolo de filme e o livro *Auto da Compadecida*, do escritor paraibano Ariano Suassuna, sendo consumidos, mastigados pelos animais?
- 2- A caprinocultura é muito importante para a economia do Nordeste, porém, na charge, o que podem representar os caprinos?
- 3- Na charge 13, existe complementariedade entre texto verbal e imagem. Que relação pode ser estabelecida entre eles?
- 4- Na charge 14, o chargista utilizou uma obra de Salvador Dalí, cujo título é “Persistência da Memória”, também conhecida como “Relógios Moles”. Observe na charge a caricatura do ex-deputado Eduardo Cunha segurando papéis e a fala no balão “**CONTINUO GANHANDO TEMPO**”. O que podemos deduzir a partir desses elementos?

OFICINA 6 – O HUMOR E A IRONIA: EFEITOS DE SENTIDOS E INTENCIONALIDADES

Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Metodologia: Compartilhamento de charges que tenham em sua composição ironia ou humor, conduzindo, através de questionamentos, os estudantes a perceberem o humor ou a ironia presente no texto. A partir das postagens dos estudantes, será discutido em sala, sobre a diferença entre humor e ironia. Esta está presente quando o que é dito expressa o contrário do que é explicitamente afirmado, seja por palavras ou ações dos personagens. Aquele pode corresponder à quebra de expectativa do que se espera como desfecho.

Objetivo: Identificar elementos verbais e não verbais utilizados na construção da ironia e/ou humor presentes nas charges.

Conteúdo: Humor e Ironia.

A ironia é uma figura de linguagem que se realiza verbal ou visualmente e consiste em anunciar algo em que o contexto permite ao leitor / ouvinte que seja entendido o oposto do que se está dizendo. A charge utiliza com frequência a ironia, pois este é um eficiente recurso de crítica.

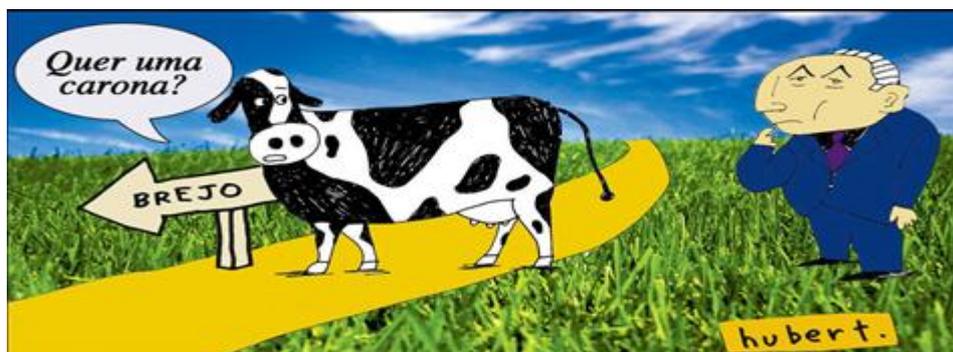
O uso da linguagem em seu sentido figurado também é explorado pelas charges e, quando interpretado de modo literal, provoca humor, ou seja, situações engraçadas, mas que tratam de assuntos sérios e atuais de modo humorístico. Com base nessas informações e na leitura das charges que seguem, responda aos questionamentos.

Charge 15



Fonte: Diário de Pernambuco, Samuca, 14/02/2017, (Acesso em 21/02/2017).

Charge 16.



Folha de São Paulo, publicado em 12 de julho de 2017. Acesso em 28 de julho de 2017.

Charge 17



Folha de São Paulo, publicada em 02 de jul. de 2017, acesso em 28 de jul. de 2017.

QUESTIONAMENTOS:

- 1- Como é construído o humor nas charges 15, 16 e 17?
- 2- Podemos dizer que a charge 15 tem uma intenção crítica? Justifique sua resposta.
- 3- Para que haja compreensão da charge 16 é necessário que o leitor tenha conhecimento prévio de um dito popular. Que dito popular é esse?

- 4- Na charge 17, a fala “CONSEGUE REMOVER **ISSO?**” A palavra destacada refere-se a quê?
- 5- De acordo com o contexto da charge 17, podemos afirmar que o gari entendeu a pergunta? Justifique sua resposta.

OFICINA 7 – LEITURA DE CHARGES ANIMADAS: RECURSOS QUE INTENSIFICAM A MULTIMODALIDADE

Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Metodologia: Compartilhamento prévio, via WA, da charge animada “Revolta nas férias” que trata do uso de redes sociais pelos jovens e a escrita, também traz críticas sutis a questões sociais. Leitura prévia dos alunos e, em sala, os mesmos discutirão perguntas relacionadas à leitura e compreensão da charge compartilhadas, e, em grupo, irão responder e socializar com a sala.

Objetivo: Ler e analisar charges animadas, levando em consideração o uso de elementos verbais e não verbais, a potencialização da multimodalidade a partir dos recursos tecnológicos, bem como a evolução do gênero.

Conteúdo: Leitura de charges animada e multimodalidade.

QUESTIONAMENTOS:

As charges animadas possibilitam o uso de vários recursos ao mesmo tempo, intensificando a construção de sentidos. A charge é, por excelência, um texto multimodal, seja ela na versão impressa ou animada.

A multimodalidade é recurso da linguagem verbal (escrita e fala); e não verbal (cores, formas, gestos, expressões faciais, expressão corporal, entonação na voz, desenhos, cor de letras, tamanho da fonte, entre outros) empregado em textos diversos. Busca ampliar as possibilidades de compreensão das informações

apresentadas no texto e, dessa maneira, esse conjunto de recursos representa para o leitor mais possibilidades de inferências.

Charge 18



Disponível em: <https://charges.uol.com.br/2017/01/15/espinha-e-fimose-revolta-nas-ferias/>





Auto corretor ajuda, né?!

CHARGES
2013



Eu escrevi no Word, primeiro...

CHARGES
2013



Por que marca o errinho de concordância, tá ligada?!

CHARGES
2013



O que ele escreveu?

CHARGES
2013



Você, melhor amigo, não leu?!

CHARGES
2013



Vera, passou de uma linha. Lê pra mim aí!

CHARGES
2013



Tá!

CHARGES
2013



Passei as férias revoltado...

CHARGES
2013





O parque da cidade e cerveja barata.



Boa!



A solução, infelizmente, não está ao meu alcance!



Trocar de pais.



Hãh! É... nessa frase faltou um acento.



Eu não errei nada!



Errou! Esqueceu-se de acentuar país.



...trocar de pais, trocar de pais, Vera!



Charge 19



Disponível em: < <https://tvuol.uol.com.br/video/humor-lava-a-jato-mas-nem-tanto-04024C1B326EC4996326> > Acesso em: 21 de set. de 2017.







E vai ficar assim?



Não! O nosso objetivo e deixar o carro limpo!



É... quer dizer... aquelas manchas mais escuras perto do para-brisa, a gente não tem como limpar.



É lama!!!



Sim, mas tem foro privilegiado. Tem que resolver em um posto grande.



E o cocôzão gigante, ali em cima?



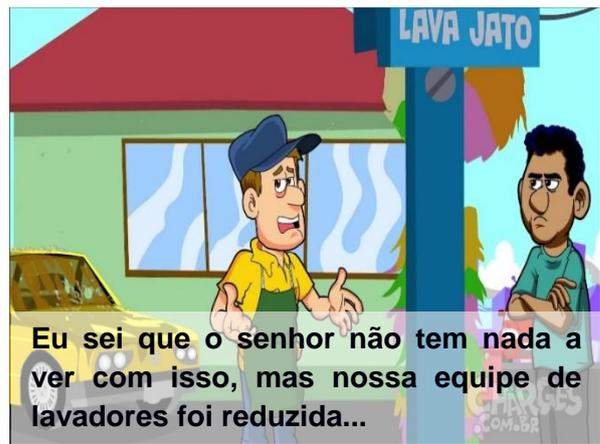
Maurício Ricardo
Criação, vozes, desenhos,
direção etc.

Fernando Duarte
Fred
Toni DaHora

Animação, desenhos
complementares,
gags visuais e brainstorm.

© Charges.com.br Ltda.

CHARGES
COM.BR



1. O título da charge 18 é “Revolta nas férias”. Que outro título poderia ser dado a charge?
2. A partir das falas de Vera: “Textão no facebook, Fimose!”, e de Espinha: “Vera, passou de uma linha. Lê pra mim, aí!”. Comente como o uso da tecnologia tem influenciado a forma de comunicação entre os jovens.
3. A charge 18 nos chama a atenção para algumas questões sociais envolvendo o jovem. Que questões são essas? Comente-as.
4. O carro que está no lava jato é uma Brasília. Ao justificar o porquê de o carro não estar limpo, a personagem faz relação com a situação política atual do nosso país. Comente essa relação.
5. “Lava a jato, mas nem tanto” como você interpreta o título da charge 19?
6. No decorrer das oficinas, você leu charges impressas e animadas. Qual modo de representação lhe chamou mais a atenção? Justifique sua resposta.

Oficina 8 - O BLOG: COMPARTILHANDO LEITURAS, DISSEMINANDO VIVÊNCIAS

Público alvo: Estudantes do 9º ano do E.F.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.



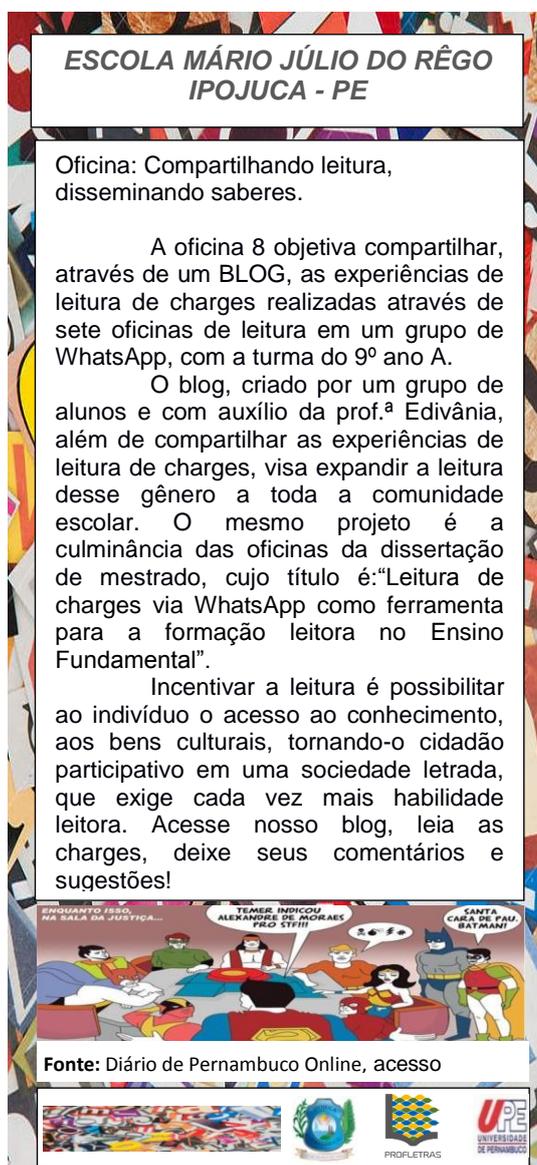
Data de criação do Blog: 06/10/2017. <<https://profedeitura.wixsite.com/9leituracharges>>

Metodologia: As charges lidas pelos alunos podem ser publicadas em um blog criado pelo professor e pelos estudantes. O lançamento do Blog pode ser feito na escola e divulgado anteriormente através de cartazes, visitas às salas e *folders* para as outras turmas de 9º ano, professores e equipe gestora. Com a ajuda de um projetor, foi s exibidos o blog e as charges trabalhadas em todas as oficinas.

Objetivo: Criar um blog e publicar todas as oficinas realizadas via WA, para que sejam acessadas e lidas por toda a comunidade escolar.

Conteúdo: Criação um *blog* e leitura.

Folder de Divulgação do Blog



**ESCOLA MÁRIO JÚLIO DO RÊGO
IPOJUCA - PE**

Oficina: Compartilhando leitura,
disseminando saberes.

A oficina 8 objetiva compartilhar, através de um BLOG, as experiências de leitura de charges realizadas através de sete oficinas de leitura em um grupo de WhatsApp, com a turma do 9º ano A.

O blog, criado por um grupo de alunos e com auxílio da prof.^a Edivânia, além de compartilhar as experiências de leitura de charges, visa expandir a leitura desse gênero a toda a comunidade escolar. O mesmo projeto é a culminância das oficinas da dissertação de mestrado, cujo título é: “Leitura de charges via WhatsApp como ferramenta para a formação leitora no Ensino Fundamental”.

Incentivar a leitura é possibilitar ao indivíduo o acesso ao conhecimento, aos bens culturais, tornando-o cidadão participativo em uma sociedade letrada, que exige cada vez mais habilidade leitora. Acesse nosso blog, leia as charges, deixe seus comentários e sugestões!



Fonte: Diário de Pernambuco Online, acesso



Fonte: Esta pesquisa, 2017.

Questionário sobre práticas de leitura utilizando o WhatsApp.

Este questionário destina-se à turma de 9º ano do E.F. II, da Escola Municipal Mário Júlio do Rêgo, município do Ipojuca / PE. Tem como objetivo a coleta de dados que serão utilizados no Projeto de Pesquisa intitulado: O gênero multimodal charge: concepções de leitura adotada pela escola e o uso do aplicativo WhatsApp como recurso didático, a ser desenvolvido nos anos de 2016/2017, pela mestranda Edivânia Helena Nunes, Componente Curricular de Língua Portuguesa, sob a orientação do Professor Dr. Benedito Gomes Bezerra, do Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco, *Campus - Garanhuns*.

1. Sexo

Masculino.

Feminino.

2. Localidade onde reside

Engenho.

Zona Urbana.

3. Você tem acesso à Internet?

Sim.

Não.

4. Você conhece o WhatsApp?

Sim.

Não.

5. Você usa / tem WhatsApp?

Sim.

Não.

6. Você participa de grupos no WhatsApp?

Sim.

Não.

7. Com que frequência?

Todos os dias.

finais de semana.

8. Você realiza leitura utilizando o WhatsApp?

Sim.

Não.

9. O que você mais utiliza no WhatsApp?

Textos escritos.

Imagens.

Textos escritos e imagens.

10. Você utiliza *emoticons*?

Sim.

Não.

11. Você envia imagens e fotos?

Sim.

Não.

12. Você envia vídeos?

Sim.

Não.

13. De qual recurso do WhatsApp você mais gosta?

Enviar / receber mensagens.

Criar grupos.

Enviar vídeos.

Enviar fotos.

enviar/ receber áudio.

Justifique sua resposta:

14. Você gosta de ler?

Sim.

Não.

15. Se você for ler um texto, você prefere:

Leitura digital.

Impressos.

16. O suporte mais utilizado por você para realizar leituras é:

Computador.

Celular.

Livros.

Jornais.

Revistas.

17. Algum(a) professor(a) utiliza o WhatsApp como recurso para facilitar a aprendizagem?

Sim.

Não.

18. Você gosta mais da leitura quando?

O texto traz apenas palavras.

O texto traz apenas imagem.

O texto traz palavras e imagem.

19. Na sua opinião, o uso do aplicativo WhatsApp pode contribuir para a aprendizagem da leitura?

Sim.

Não.

20. As charges são textos muito comuns no nosso dia a dia, sendo encontradas em jornais, revistas e, também, na internet.

Você sabe o que é uma charge?

sim

não

21. Você gosta de ler charges?

sim

não

22. Você já enviou ou recebeu alguma charge pelo WhatsApp?

sim

não

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Eu, _____
_____, identidade nº _____, responsável pelo(a)
estudante menor de idade _____,
autorizo sua participação em atividades didáticas, envolvendo o uso do
aparelho de celular/smartphone, referentes ao Projeto de Pesquisa: Leitura de
Charges via WhatsApp como ferramenta para a formação leitora no Ensino
Fundamental, a ser desenvolvido nos anos de 2016/2017, pela mestrandia
Edivânia Helena Nunes, Componente Curricular de Língua Portuguesa, sob a
orientação do Professor Dr. Benedito Gomes Bezerra, do Programa Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco,
Campus – Garanhuns.

Ipojuca, _____ de _____ 2016.

RESPONSÁVEL