

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA *ONLINE***  
**EM UMA ABORDAGEM MULTIMODAL**

**ADRIANA BRAGA DA SILVA**

**RIO DE JANEIRO**

**2018**

**O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA *ONLINE*  
EM UMA ABORDAGEM MULTIMODAL**

**ADRIANA BRAGA DA SILVA**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.  
Orientador: Professor Doutor Claudio de Paiva Franco.**

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2018

Adriana Braga da Silva

**O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA *ONLINE*  
EM UMA ABORDAGEM MULTIMODAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Claudio de Paiva Franco

Aprovada em:

Rio de Janeiro, 28 / 02 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

*Claudio de Paiva Franco*

Prof. Dr. Claudio de Paiva Franco  
(UFRJ)

*Kátia Tavares*

Profª. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares  
(UFRJ)

*Andrea da Silva Marques Ribeiro*

Profª. Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro  
(UERJ)

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao primeiro repórter de que tenho conhecimento: o meu avô Francisco Vieira Braga, já falecido. Nas madrugadas, quando a falta de sono o obrigava a ficar acordado, ele se dedicava às muitas horas de audição do velho radinho de pilhas e coletava as primeiras notícias do dia. Quando a família acordava, era ele quem nos reportava os fatos que seriam abordados mais tarde nos noticiários. A paixão pela notícia era tamanha que ainda reunia recortes com os assuntos que mais o mobilizavam, a política e a fé.

Dedico também à minha afilhada Michelinha, que, ao nascer, me fez a dinda mais boba do universo. Espero – e serei grande incentivadora – que ela tenha muito amor pelos estudos e pelos livros. Já está sendo assim com os contos de fadas, o que me deixa imensamente orgulhosa!

Obrigada por me permitirem aprender com vocês!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Divino Mestre por me conceder a incrível oportunidade de realizar um dos maiores sonhos da minha vida.

Aos meus pais, para quem as palavras teimam em se esconder. Talvez, porque nos entendamos apenas pelo olhar, pela respiração, pelo sorriso ou pelas lágrimas. Os últimos anos foram intensos e estão sendo coroados por esta grande conquista. Vocês merecem os louros desta vitória, por dedicarem suas vidas ao nosso desenvolvimento pessoal, aos nossos estudos e à nossa formação. Muito obrigada por terem me escolhido como filha!

À minha irmãzinha Aline Braga que, sempre enlouquecida com minhas demandas, ainda encontra as palavras exatas para os momentos exatos; carinho e apoio, quando necessito, e broncas certas. Tudo dentro de um equilíbrio que só Freud e a psicologia deles explicam.

Aos meus familiares e amigos, que sempre depositaram muita confiança e energia para que eu pudesse seguir adiante nos meus compromissos. Obrigada pelas inúmeras palavras de otimismo e encorajamento. Elas foram determinantes nos momentos em que o cansaço insistia em chegar. Saibam que a minha ausência tem como justificativa a concretização de um sonho!!!

À equipe diretora da escola em que atuo. O respeito e a credibilidade por mim e pelo meu trabalho são determinantes para que eu tenha vontade de ser, a cada dia, uma profissional mais qualificada e mais atenciosa com nossos aluninhos, que tanto precisam de apoio. Preciso agradecer à atual diretora Cátia Baima, por ser uma grande incentivadora, sempre atenta às aspirações dos professores, às necessidades da escola e às demandas dos alunos. Ela foi uma das primeiras pessoas a saberem do meu ingresso no mestrado, e a vibração dela me emociona até hoje. As diretoras de gestões anteriores merecem igual carinho. Dona Marilina e Jaqueline Miranda puderam me acompanhar até este momento de amadurecimento pessoal e profissional.

Aos meus alunos, pois, sem eles, nada faria sentido! Obrigada por me ensinarem, ainda que inconscientes, que sempre tenho algo mais a aprender. Obrigada por me mostrarem o caminho mais adequado nas tarefas em sala de aula. Vocês são o norte em toda e

qualquer prática educacional. Sendo assim, espero orientar-me com as reivindicações e o carinho que recebo diariamente. Um agradecimento afetuoso aos alunos da turma 1901, que souberam dosar as curiosidades e as peraltices da adolescência durante as aulas de Língua Portuguesa. E que, por fim, abraçaram a causa ao contribuírem com a realização desta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Claudio de Paiva Franco, pela dedicação e paciência nos momentos de insegurança acadêmica. O desejo constante de fazer um bom trabalho foi burilado e materializou-se nesta dissertação. Muito obrigada por me acolher como aluna.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Kátia Cristina do Amaral Tavares, que, com sua leveza e segurança, nos conduziu a patamares acadêmicos mais elevados. Obrigada por transformar ideias imprecisas em pesquisas sólidas, exequíveis e apaixonantes.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Andréa da Silva Marques Ribeiro, por seus preciosos apontamentos durante a qualificação. Suas observações contribuíram para que aprendêssemos a ser ainda mais criteriosas e apuradas em nossos estudos.

Ao Magister Dr. Nataniel dos Santos Gomes, de quem sou sempre aluna, desde os tempos da graduação. Obrigada por me apresentar o Profletras e por me fazer acreditar em uma possibilidade que, agora, torna-se real.

Às minhas amigas do trabalho, para quem corro nos momentos mais alegres ou mais difíceis. Isabel, dos tempos de adolescência no cursinho de inglês, quando jamais imaginaríamos vivenciar um período determinante para nossa carreira; Mônica, com quem tenho conversas intermináveis e risadas garantidas; Carla, uma artista zen ainda não oficializada; Débora, a portuguesinha dona de um coração enorme; Ana de Melo, com nome e sobrenome, com quem sempre obtenho dicas acadêmicas – pois se trata de uma futura doutora – e dicas da vida fora do campus universitário; Eliza, um exemplo de paciência e organização; Soraia, por cuidar dos meus momentos de estudo, oferecendo-me refúgio na sala de leitura e a indicação de vários livros, e por resguardar minha saúde com muita água; Dona Jô, por me dar as mãos – assim como fez desde o primeiro dia – e me ensinar a ser uma professora melhor a cada dia e Maria do Socorro

Casanovas, a atleta mais festeira de todas! Essas guerreiras da educação são indispensáveis para que meus dias se tornem mais leves na escola.

A todos os colegas de profissão da escola onde atuo e de todas as outras por onde passei. Obrigada por contribuírem com minha formação. Preciso dizer que aprendo com cada um de vocês no nosso ambiente de trabalho. Um agradecimento especial à professora Érika Iório, que, gentilmente, cedeu-me alguns tempos para que eu pudesse concluir as atividades didáticas com nossos alunos. Por ser igualmente amante da literatura, bem poderia ser uma colega das Letras. Suas dicas literárias serão aproveitadas nos próximos momentos de descanso.

Às Meninas da Tecnologia, Sílvia, Elisiene e Raquel, integrantes do grupo de pesquisa do qual faço parte, pela união e pelo pensamento único: chegaremos lá! A cada etapa a ser vencida, a certeza de que uma apoiaria a outra foi decisiva e fundamental para que os resultados fossem alcançados.

Às Professoras e Divas Dani, Monique, Márcia, Sílvia, Elaine, Elisiene, Raquel e Ana Paula por tornarem os dias mais alegres, mesmo com as atribuições pertinentes à nossa profissão. Dividir o dia a dia com vocês, via Whatsapp, lembrou-me dos tempos de adolescente. As dúvidas e os anseios mudaram, mas a força de pertencer a um grupo coeso como o nosso me faz querer que nossa amizade resista ao tempo e à distância.

A todos os colegas da turma 3, do Profletras, polo UFRJ. Saibam que estes dois últimos anos foram os mais intensos e animados de minha vida. O dia de aula era o mais esperado da semana, pois sabia que encontraria pessoas muito especiais, profissionais dedicadíssimos e entusiastas da educação. Vivenciamos momentos inesquecíveis, como as aulas repletas de muito conteúdo da Professora Dra. Maria Cecília Mollica; o medo da prova de Fonética e Fonologia, do Professor Dr. Gean Damulaskis; a precisão acadêmica da Professora Dra. Filomena Varejão; o encantamento com a literatura e o ensino panfletário da Professora Dra. Ana Crélia Dias e muitos outros. Todas essas situações foram determinantes para que eu não desejasse estar em outra universidade nem em outra turma. Mais um presente em minha vida! Muito obrigada!

SILVA, Adriana Braga. **O ensino de leitura do gênero notícia *online* em uma abordagem multimodal**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

## RESUMO

A evolução das tecnologias de informação e comunicação vem proporcionando novos contornos nas relações sociais no Brasil e no mundo. Atualmente, a internet é vista como um espaço de colaboração e troca de ideias com pessoas de todo o mundo; uma fonte inesgotável de produção e disseminação de informação e um conglomerado de tecnologias digitais, como sites, blogs, redes sociais, correio eletrônico, mecanismos de busca, games e entretenimentos, vídeo, televisão e rádios. Sendo assim, diante de tantos avanços do mundo digital, a escola precisa atualizar suas práticas, com o objetivo de contribuir para a formação de sujeitos capacitados, dinâmicos e críticos. De forma semelhante, as aulas de Língua Portuguesa devem refletir as mudanças na linguagem e em suas diversas formas de uso. A presente dissertação tem como objetivo apresentar pesquisa voltada para o ensino de leitura e compreensão do gênero notícia online, com alunos do 9º ano de uma escola de ensino fundamental. Para tanto, apresento atividades didáticas que se baseiam na Base Nacional Comum Curricular (2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, do município do Rio de Janeiro (2016). As bases teóricas deste trabalho estão alinhadas com a teoria dos gêneros defendida por Bakhtin (2003) e Marcuschi (2010, 2008). A abordagem multimodal e a perspectiva dos multiletramentos dialogam com os estudos de Rojo (2015, 2013), Coscarelli et al. (2016) e Ribeiro (2016). O ensino de leitura será alicerçado na concepção interacional/ dialógica da língua, presente em Koch e Elias (2015). A pesquisa ainda explora características da notícia online e dos jornais digitais, analisadas por Ribeiro (2009); promover o letramento digital, abordado em Dudeney et al. (2016), Coscarelli et al. (2014) e Xavier (s.d), e o letramento midiático, postulado por Baltar (2010); Moran (2008, 2000) e Buckingham (2006, 2004).

Palavras-chave: Ensino de leitura. Gênero notícia *online*. Multimodalidade. Letramento digital. Letramento midiático

## **ABSTRACT**

The evolution of information and communication technologies has provided new contours in social relations in Brazil and in the world. Today, the internet is seen as a space for collaboration and exchange of ideas with people around the world; an inexhaustible source of information production and dissemination, and a conglomeration of digital technologies such as websites, blogs, social networks, e-mail, search engines, games and entertainment, video, television and radio. Therefore, in the face of so many advances in the digital world, the school needs to update its practices, with the aim of contributing to the growth of qualified, dynamic and critical citizens. Similarly, Portuguese Language classes should reflect changes in language and in its various forms of use. The present dissertation aims to present research aimed at teaching reading and comprehension of the online news genre, with students from the 9th year of a primary school. To this end, teaching activities based on the National Curricular Common Base (2017), the National Curricular Parameters (1998) and the Portuguese Language Curricular Guidelines, from the city of Rio de Janeiro (2016) are presented. The theoretical bases of this work are aligned with the theory of the genres defended by Bakhtin (2003) and Marcuschi (2010, 2008). The multimodal approach and the perspective of multiliteracies should dialogue with the studies of Rojo (2015, 2013), Coscarelli et al. (2016) and Ribeiro (2016). The teaching of reading will be based on the interactive / dialogical conception of the language, presented in Koch and Elias (2015). The research also explores the characteristics of online news and digital newspapers, analyzed by Ribeiro (2009); promote digital literacy, addressed in Dudeney et al. (2016), Coscarelli et al. (2014), Xavier (s.d), and the media literacy, postulated by Baltar (2010); Moran (2008, 2000); Buckingham (2006, 2004).

Keywords: Teaching reading. Online news genre. Multimodality. Digital literacy. Media literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro geral das categorias analíticas baseado na teoria de Bakhtin (2003).....	33
Figura 2 – Quadro adaptado de categorias analíticas sobre o gênero <b>notícia online</b> .....	34
Figura 3 – Elementos da teoria de Bakhtin (2003) sobre o gênero dos discursos.....	36
Figura 4 – Elementos da teoria de Bakhtin (2003) sobre o gênero dos discursos com uma abordagem multimodal.....	42
Figura 5 – Modelo de sistema multimodal com os elementos que compõem os modos de significação, adaptado por Rojo (2013).....	67
Figura 6 – Códigos ou modos semióticos em modelo proposto por Oliveira e Dias (2016).....	68
Figura 7 – Modelo de estrutura de redação jornalística tradicional da pirâmide invertida.....	95
Figura 8 – Modelo de estrutura da <i>notícia online</i> com níveis de leitura, proposto por Canavilhas (2006).....	96
Figura 9 – Modelo de produção de notícias <i>online</i> denominado ‘pirâmide deitada’, desenvolvido por Canavilhas (2007).....	96
Figura 10 – Modelo de estrutura da notícia <i>online</i> por nível de aprofundamento, proposto por Bradshaw (2007, tradução nossa).....	97
Figura 11 – Modelo de uma sala de redação do século XXI, proposto por Bradshaw (2007, tradução nossa).....	99
Figura 12 – Modelo de estrutura da notícia <i>online</i> proposto por Martinez e Ferreira (2010).....	99
Figura 13 – ‘Mandala dos multiletramentos’, desenvolvida por Tyner (2010).....	117
Figura 14 – Quadro resumitivo das atividades didáticas propostas, do material didático utilizado e dos objetivos a serem alcançados.....	146

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMC – Comunicação Mediada por Computador

CMD – Comunicação Mediada pelo Meio Digital

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

### **Todo ponto de vista é a vista de um ponto**

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

## SUMÁRIO

Lista de ilustrações .....	10
Lista de tabelas .....	11
Lista de siglas e abreviaturas .....	12
Introdução .....	15
Capítulo 1 – O ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Rio de Janeiro .....	21
1.1 – Os documentos oficiais quanto ao ensino de Língua Portuguesa .....	24
1.2 – O ensino dos gêneros discursivos/textuais na escola .....	32
1.3 – As novas tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa .....	44
Capítulo 2 – O processo de leitura e o seu ensino na escola .....	46
2.1 – Compreensão e interpretação de textos .....	48
2.2 – O ensino de leitura.....	53
2.3 – O ensino das estratégias de leitura .....	59
2.4 – A leitura de textos multimodais.....	67
2.4.1 – Os “multiletramentos” ou os “novos letramentos” .....	79
Capítulo 3 – A linguagem jornalística e o gênero notícia <i>online</i> .....	89
3.1 – Características das notícias <i>online</i> .....	93
3.1.1 – A hipertextualidade .....	93
3.1.2 – A multimodalidade .....	101
3.1.3 – A interatividade .....	105
3.1.4 – A memória .....	107
3.1.5 – A instantaneidade .....	108
3.1.6 – A personalização de conteúdos .....	108
3.1.7 – A ubiquidade .....	110
3.2 – Sintaxe e Semântica das notícias <i>online</i> .....	111
3.3 – O ensino de leitura do gênero notícia <i>online</i> .....	114
Capítulo 4 – Metodologia da pesquisa .....	120
4.1 – Objetivos e caracterização da pesquisa .....	120
4.2 – Contexto de pesquisa .....	122
4.2.1 – A unidade escolar .....	122
4.2.2 – O ensino de Língua Portuguesa na unidade escolar .....	124
4.3 – Participantes da pesquisa .....	128

4.4 – Procedimentos da geração de dados .....	128
4.5 – Procedimentos da análise de dados .....	129
Capítulo 5 – Descrição das etapas de pesquisa .....	130
Capítulo 6 – Descrição dos resultados da pesquisa .....	153
Capítulo 7 – Considerações finais .....	162
Referências bibliográficas .....	165
Apêndice A – Crônica, Poema e Letra de canção sobre jornais e notícias .....	175
Apêndice B – Análise de cartuns e tirinhas sobre o ‘Mundo digital’ .....	180
Apêndice C – Questionário <i>Google Forms</i> .....	198
Apêndice D – <i>Slides</i> ‘Mundo digital’ .....	202
Apêndice E – ‘Pegada digital’ e ‘ Criação de um <i>emoji</i> ’ .....	205
Apêndice F – Quadro da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual.....	206
Apêndice G – <i>Slides</i> ‘Leitura de notícias <i>online</i> ’ .....	208
Apêndice H – Fotos do Mural de notícias <i>online</i> segmentado por editorias .....	210
Apêndice I – <i>Slides</i> ‘Hipertexto’ .....	211
Apêndice J – <i>Slides</i> ‘ <i>Fake news</i> ’ .....	216
Apêndice K – Gráficos do Questionário <i>Google Forms</i> .....	218
Apêndice L – Atividade realizada pelos alunos (‘Pegada digital’) .....	221
Apêndice M – Atividade realizada pelos alunos (‘ <i>Emoji</i> ’) .....	222
Apêndice N – Gráficos resultantes da atividade ‘Pegada digital’ .....	223
Anexo 1 – Matriz de referência, tópicos e descritores da Prova Brasil .....	225
Anexo 2 – Currículo Mínimo da escola .....	227
Anexo 3 – Autorização de pesquisa da escola .....	229
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	230
Anexo 5 – <i>Notícia online (Emojis)</i> .....	231
Anexo 6 – <i>Notícia online (Selfie em naufrágio)</i> .....	232

## **Introdução**

A evolução das tecnologias de informação e comunicação vem proporcionando novos contornos nas relações sociais no Brasil e no mundo. Atualmente, a Internet é vista como um espaço de colaboração e troca de ideias com pessoas de todo o mundo; uma fonte inesgotável de produção e disseminação de informação e/ou conhecimento e um conglomerado de plataformas/ tecnologias digitais, como sites, *blogs*, redes sociais, correio eletrônico, mecanismos de busca, *games* e entretenimentos, vídeo, televisão e rádios.

Sendo assim, diante de tantos avanços do mundo digital, a escola precisa atualizar suas práticas, com o objetivo de contribuir para a formação de sujeitos capacitados, dinâmicos e críticos em relação aos ambientes virtuais. De forma semelhante, as aulas de Língua Portuguesa devem refletir as mudanças na linguagem e em suas diversas formas de uso.

Com base nessas reflexões, a presente dissertação volta-se para o ensino de leitura, mais especificamente, a compreensão do gênero notícia *online*. Pensando em unir os conhecimentos teóricos obtidos durante o curso à minha atividade docente em Língua Portuguesa, procurei aprimorar a prática de leitura dos meus alunos. Observo, durante o trabalho na escola, que muitos costumam apresentar rejeição quanto às leituras sugeridas. Entre as hipóteses estão processos de alfabetização e letramento deficientes e a dedicação a leituras não formais e canônicas. Apesar de propagada a ideia de que crianças, adolescentes e jovens não leem mais, o que se observa é que eles se dedicam à leitura de textos curtos, como os oriundos das redes sociais, de sites e de aplicativos de troca de mensagens.

Identifico, portanto, como problema a fluência leitora de textos e a capacidade crítica por parte dos alunos. As dificuldades giram em torno do desconhecimento lexical, de lacunas na memória discursiva e da consequente impossibilidade de negociação dos significados. Soma-se a essa problemática a existência de alguns fenômenos linguísticos recorrentes nas produções de texto e que, por isso, carecem de intervenção pedagógica orientada e sistemática. Os desvios verificados com maior frequência são decorrentes de uma transcrição fonética da própria fala; o uso indevido de letras; a hipo ou a hipersegmentação de vocábulos; a ausência do registro dos acentos

gráficos; o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas; erros no uso dos sinais de pontuação e problemas de concordância e regência (CAGLIARI, 1990).

Além da realidade exposta anteriormente, também obtive como retorno de sondagem inicial com minhas turmas que a maioria dos alunos não lê jornais e revistas. Assim, considero de grande relevância um estudo que priorize a leitura de textos jornalísticos, os quais podem contribuir para a formação de uma consciência cidadã.

Outro fator que motivou o enfoque da pesquisa foi a observação de como os gêneros jornalísticos são trabalhados na coleção ‘Para viver juntos’, da editora SM, – escolhida pelos professores da escola para os próximos anos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático. De acordo com o programa definido para cada ano do ensino fundamental II, na coleção, os gêneros jornalísticos estão divididos da seguinte forma: 6º ano (Notícia e Entrevista); 7º ano (Reportagem, Textos de telejornal e Artigo de opinião); 8º ano (Artigo de opinião e Carta do leitor) e 9º ano (Crônica esportiva, Reportagem, Artigo de opinião, Artigo de divulgação científica, Resenha crítica, Anúncio publicitário e de propaganda).

Sendo assim, pôde-se conferir que o gênero textual notícia aparece com ênfase, ou seja, em um capítulo específico apenas no 6º ano. Nele, há o ensino das características, dos elementos e da estrutura da notícia; o recurso dos *hiperlinks* nas notícias *online*; o papel dos adjetivos nas notícias; a função da fotografia nos jornais; a divisão dos jornais impressos em cadernos e a discussão sobre o mito da objetividade jornalística.

Nos livros dos demais anos, não há capítulos reservados para a exposição de notícias. No entanto, é possível encontrá-las para compor as demais unidades e auxiliar no ensino de gêneros como o artigo de opinião e a carta do leitor. Com exceção das fotografias, os recursos multimodais (mapas, infográficos, gráficos, linhas do tempo, vídeos etc.), bastante presentes nas notícias *online*, não foram abordados. Por isso, ressalto a importância de acrescentar tais conteúdos às aulas de Língua Portuguesa.

A presente dissertação, dessa forma, tem como objetivo geral promover a leitura crítica de notícias *online* por meio da proposição de atividades didáticas. Para tanto, os objetivos específicos são: a) ensinar estratégias de leitura que capacitem os alunos a compreender as notícias *online* e b) apresentar recursos multimodais presentes nesse gênero textual.

As atividades foram desenvolvidas na escola municipal na qual atuo como professora, pertencente à 7ª Coordenadoria Regional de Educação, na zona oeste do Rio de Janeiro. Como contribuições, a pesquisa almeja:

- incentivar a leitura em meio digital, mais especificamente, textos pertencentes ao gênero *notícia online*;
- discutir as potencialidades da *notícia online*;
- destacar como os recursos multimodais agregam sentido à compreensão global dos textos;
- promover o letramento digital dos alunos-participantes, que pode ser entendido, de acordo com Xavier (s.d.), como

um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, s.d., p.1).

E dentro do repertório que deve ser ensinado pela escola, entretanto, não deve constar apenas o tipo de letramento instrumental ou funcional, que orienta como os alunos devem usar computadores ou como devem fazer buscas na Internet. Para Buckingham (2006, p.267), os educandos também precisam avaliar e utilizar a informação criticamente, para transformá-la em conhecimento. E isso significa fazer perguntas sobre as fontes daquela informação, os interesses de seus produtores e os meios pelos quais a informação representa o mundo.

Diante do exposto, como procedimento didático-pedagógico da pesquisa, foram elaboradas atividades didáticas que pudessem garantir uma aproximação dos alunos com produções textuais midiáticas autênticas.

A escolha do gênero textual notícia se deu por se tratar de um texto narrativo de conhecimento dos alunos e que poderia vir a despertar o interesse pela leitura e pelo debate. Já a opção pelo ambiente *online* é decorrente da relevância do universo da internet na atualidade.

Na pesquisa, são analisadas características específicas do jornalismo *online* (jornalismo digital, web jornalismo, ciberjornalismo ou jornalismo eletrônico), tais como: a convergência das mídias, com conteúdos de texto, áudio e vídeo; a

interatividade com os leitores; a colaboração do público na produção das notícias; a hipertextualidade, com o uso de *hiperlinks* que complementam a notícia; a personalização do conteúdo conforme o perfil e a localização do leitor; a memória e o armazenamento de conteúdo e a atualização constante das informações.

Entre os temas contemplados na fundamentação teórica da dissertação estão: a revolução digital e a importância da internet na atualidade; o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa na formação de usuários/ escritores/ leitores nos ambientes digitais; considerações sobre os processos de leitura e escrita em contextos *offline* e *online*; as especificidades do hipertexto; as práticas de letramentos, incluindo os letramentos digital e midiático; fundamentos da teoria da comunicação e do jornalismo e características do jornalismo *online* e das notícias *online*.

Além da preocupação em orientar os alunos a fazerem uso da linguagem nos meios digitais, a pesquisa teve como diretriz incentivar que eles naveguem na internet como leitores e autores críticos de suas próprias produções. Desse modo, foi iniciada a possibilidade de promover a inclusão digital dos educandos, conceito compreendido, de acordo com Kerbauy e Santos (2012), como uma fonte de liberdade de acesso à tecnologia, de liberdade de se comunicar e ser ouvido, de pleno exercício da cidadania, da absorção da informação e, conseqüentemente, de melhorias na qualidade de vida (p.18).

E para que ocorra, de fato, uma educação para a inclusão digital, as autoras defendem um movimento que leve ao exercício da cidadania através do conjunto de tecnologias da informação e da comunicação de que dispomos atualmente. Ou seja, “a educação para a inclusão digital pressupõe um movimento de capacitação para a utilização das mídias digitais.” (Ibidem, p.32).

Mais do que informar, então, é preciso formar. E é por esse motivo que a participação da escola é tão importante. Tendo em vista que o processo de aprendizagem mudou – de um modelo pedagógico no qual o professor era o centro das ações para um modelo centrado no aluno e em suas respectivas demandas –, será preciso ensinar sobre a utilização da tecnologia. Isso significa, entretanto, não apenas levar em consideração o acesso, mas o aprendizado, como forma de garantir o exercício da cidadania digital.

Assim, a relevância da presente pesquisa evidencia-se ao se observar a valoração atribuída à competência escrita e leitora nos meios digitais.

Nos contextos digitais, o domínio da língua portuguesa – ou de qualquer outra – é valor. Evidencia-se certa clivagem de classe social, na medida em que se demanda tacitamente dos(as) participantes não somente a competência técnica exigida pelo próprio meio – computador ligado à rede e navegação em ambiente de Internet –, mas também uma competência educacional, expressa no manejo correto da língua escrita, em uma hierarquização por escolaridade (BRAGA, 2009, p.153).

Com o objetivo de abordar vários temas que compõem a dissertação, apresento uma divisão inicial do trabalho em capítulos. O primeiro deles é dedicado ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro. Nessa seção, procuro analisar os principais documentos oficiais da educação, os quais orientam os profissionais de educação. Incluo, aqui, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, do município do Rio de Janeiro. Para compor o capítulo, há o destaque dos gêneros discursivos/textuais e do uso das novas tecnologias de informação e comunicação como elementos norteadores na prática de ensino da disciplina.

O segundo capítulo da dissertação versa sobre o ensino de leitura e engloba tópicos como: as definições de alfabetização e letramento; o papel do professor como agente de letramento; o ensino dos gêneros textuais/ discursivos; os textos multimodais e a necessidade de multiletramentos. Ao analisar a linguagem nos ambientes digitais, abordo a atuação da Linguística nos atuais estudos da linguagem, os gêneros digitais emergentes e o hipertexto. Na sequência, faz-se necessário pensar em como a escola deve dedicar-se aos letramentos digitais, assumindo, dessa forma, a promoção da inclusão digital. A formação de uma postura crítica é impulsionada ao se verificar a importância dos letramentos críticos.

O terceiro capítulo contém características da linguagem jornalística e do gênero notícia *online*, ou seja, do texto jornalístico acompanhado de recursos multimodais, como fotografias, vídeos, rádios, *podcasts*, gráficos, infográficos, mapas, desenhos, tirinhas, *memes*, fluxogramas, tabelas, linhas do tempo etc. Ainda é evidenciada a potencialidade deles como ambientes de aprendizagem, sobretudo no auxílio do ensino

de leitura digital. Nesse capítulo, o gênero notícia *online* é analisado à luz de áreas estudadas pela Linguística, como a Sintaxe e a Semântica.

O quarto capítulo contempla a metodologia da pesquisa, contendo a proposta de intervenção e um detalhamento da pesquisa, com a caracterização e os objetivos geral e específicos, os perfis da escola e dos participantes e as atividades didáticas. E, ainda, os instrumentos utilizados para a geração de dados e a respectiva análise.

O quinto e sexto capítulo englobam a descrição das etapas da pesquisa e a discussão dos resultados. Também deve relatar os desafios e as conquistas alcançadas no trabalho desenvolvido com os alunos. Por fim, no sétimo capítulo, apresento as considerações finais deste trabalho.

## **Capítulo 1 – O ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Rio de Janeiro**

Este capítulo tem como objetivo apresentar as atuais concepções de ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no município do Rio de Janeiro. Na primeira seção, são dispostos documentos oficiais que norteiam as aulas da disciplina. Na segunda seção, encontram-se contribuições teóricas que respaldam o ensino dos gêneros textuais/discursivos na escola. A última seção oferece indicações sobre como o ensino de línguas pode ser redimensionado com o uso das novas tecnologias.

Nos dias de hoje, as aulas de Língua Portuguesa refletem as práticas de ensino/aprendizagem das últimas décadas. Faz-se necessário, portanto, o delineamento de um panorama social e histórico do ensino da disciplina. Segundo Soares (2015), até a década de 60, o ensino de conteúdos gramaticais fazia sentido, pois a elite, público para o qual se destinava a escola, desejava conhecer normas e regras de funcionamento da variedade linguística conhecida por eles, a “norma culta padrão”.

A partir dos anos 60, com a reivindicação das camadas populares, a clientela da escola pública mudou. E assim, também, a perspectiva de ensino, que se voltou para instrumentalizar os futuros trabalhadores do setor industrial. Nessa ótica, a gramática perdeu a relevância e foram ensinadas técnicas de redação, exercícios estruturais e técnicas de habilidades de leitura.

A partir dos anos 90, com o fortalecimento das ciências linguísticas e da Psicologia Genética, novas concepções redimensionaram o ensino de língua portuguesa. Além de conhecer e dominar os sistemas alfabético e ortográfico, os alunos também devem construir o conhecimento da escrita como discurso. Ou seja, as produções de texto devem estar vinculadas às práticas sociais de escrita a que serão submetidas no futuro. E para que essa aprendizagem se efetue, os aprendizes também devem passar por processos de letramentos. Por letramento entende-se, de acordo com Soares (2015), como o uso competente das habilidades de ler e escrever, de acordo com as demandas sociais.

Em busca do conceito de letramento, Kleiman (2005-2010) rejeita possíveis definições, afirmando que letramento não é um método a ser seguido, tampouco uma habilidade, uma vez que não é possível “ensinar letramento”. Para a pesquisadora, letramento envolve saber usar o código da escrita em diversas práticas sociais do cotidiano. Ou seja, para além de decodificar, analisar e compreender a palavra, a pessoa

precisa saber dar sentido ao que lê e escreve, nas mais distintas situações. Para tanto, lança mão de múltiplas estratégias de leitura, ao utilizar o código escrito, e de ações necessárias nos ‘eventos de letramento’ dos quais participa. E, dessa forma, pode ser considerado alfabetizado e, efetivamente, letrado.

O tema letramento tem especial interesse entre pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, como historiadores, antropólogos, sociólogos, pedagogos, psicólogos, filólogos, linguistas, entre outros. Os estudos de letramento correspondem a uma área de pesquisa sociocultural de leitura e escrita que tem como ponto de partida a análise das práticas sociais em relação à linguagem escrita. Quer dizer, essa abordagem se dedica às práticas de letramento, uma vez que observa que “existem padrões comuns na utilização da leitura e da escrita numa situação particular em que as pessoas contribuem com seu conhecimento cultural para uma atividade.” (BARTON; LEE, 2015, p.25).

O antropólogo Street (2014), por exemplo, é um dos nomes que mais se destacam nesses estudos. Para ele, o letramento precisa ser estudado dentro de uma perspectiva ideológica, uma vez que “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas.” (p.13).

Em larga medida, as concepções de Street (Ibidem) embasaram os estudos supracitados de Kleiman. Assim, ele amplia o conceito de letramento para “práticas de letramento”, pois elas se referem

ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).

É relevante destacar que os estudos de letramento observaram que, ao longo da vida, as pessoas são convocadas a participar de letramentos em diferentes domínios de atividade, quer seja em casa, na escola, no trabalho ou práticas de lazer. Como são lugares diferentes, é preciso utilizar a linguagem de maneiras diferentes. Daí a defesa de alguns autores para o uso do termo ‘letramentos’ – no plural –, demarcando a existência de múltiplos saberes a serem conhecidos e exercidos em sociedade.

Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado. Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos (LEMKE, 2010, p.455-456).

Lemke (Ibidem) confirma que não existe apenas um letramento, dentro de uma perspectiva individual. Ao contrário, os letramentos tomam forma consoante as relações estabelecidas na sociedade, variando de acordo com a idade, o gênero, a classe econômica, o nível educacional, as aspirações de vida, as tradições familiares e as culturas nas quais se está imerso (p.458).

Os letramentos não podem ser analisados adequadamente se consideramos apenas o que as pessoas fazem. Devemos compreendê-los como parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo (LEMKE, 2010, p.459).

Conforme o conceito de letramentos está sendo apresentado, pode-se constatar que eles não se configuram como atos passivos. Ao contrário, durante o processo de compreensão e interpretação de um texto, por exemplo, compete ao leitor o exercício de uma postura ativa e criteriosa na construção de significados.

Diante dos atuais textos multissemióticos, Rojo (2012) sugere a postura de “agência social”. Na definição de Barton e Lee (2015), agência pode ser compreendida como a “participação espontânea e autogerenciada dos aprendizes orientada para a construção do conhecimento na interacionalidade.” (p.273). No mesmo sentido, Miller (2012) corrobora a importância de os professores fomentarem agência aos educandos.

Parte de nossa responsabilidade é estarmos dispostos a atribuir agência a estudantes e parte é educar suas capacidades de atribuição. Isso requer tanto a educação técnica quanto a moral, porque nossas atribuições de agência são em última instância juízos morais, questões

de decência humana e respeito, questões de “reconhecimento” [...] (MILLER, 2012, p.178).

Street (2014) defende, então, que as mudanças operadas dentro desse programa de letramento podem “atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas.” (p.31). Sendo assim,

(...) a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais as autênticas fontes de autoridade (STREET, 2014, p.30-31).

As próximas seções abordam os principais documentos oficiais que regulam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no município do Rio de Janeiro; os conteúdos teóricos sobre os gêneros textuais/discursivos na escola e as possíveis contribuições quanto ao uso das novas tecnologias à serviço do ensino da disciplina e, no caminho inverso, o quanto a disciplina pode auxiliar na utilização consciente dos recursos tecnológicos.

### **1.1 – Os documentos oficiais quanto ao ensino de Língua Portuguesa**

A análise das aulas de língua portuguesa passa, invariavelmente, pela investigação dos documentos oficiais que regulamentam o ensino da disciplina no Brasil e no município do Rio de Janeiro, entre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental – DCN (BRASIL, 2011), a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares: Língua Portuguesa (2016). Eles foram dispostos, aqui, por ordem de abrangência.

As DCN para o ensino fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2011) regulamentam a organização dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. As diretrizes aplicam-se a todas as modalidades do ensino fundamental previstas na LDB, como o ensino regular, a educação especial e a educação de jovens e adultos, bem como a educação do campo e a educação para indígenas e quilombolas.

Apresentam como princípios, para as políticas educativas e as práticas pedagógicas, valores éticos, políticos e estéticos. Preocupam-se em orientar as políticas públicas educacionais; a elaboração, implementação e avaliação dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas, tratando de assuntos como matrícula e educação em tempo integral (com carga diária de sete horas).

O artigo 28 das DCN merece atenção por conter a relevância da utilização crítica das novas tecnologias de informação e comunicação nas práticas de ensino. Ainda há a defesa da aquisição de recursos midiáticos para uso dos alunos em sala de aula e capacitação docente.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola (BRASIL, 2011, p.8).

A LDB regulamenta a educação escolar no Brasil. Ela postula que o ensino deve estar vinculado às práticas sociais – visando ao exercício da cidadania –, e à qualificação dos educandos para o ingresso e progressão no mercado de trabalho. Entre os princípios que norteiam o ensino no país estão: a liberdade de ensino e aprendizado e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Os PCN representaram a principal fonte de estruturação dos currículos para as práticas docentes até o final do ano de 2017. O documento representa um desdobramento da LDB e defende que os educandos devem ser orientados pela escola para participarem da vida social com plenitude. Desse modo, poderão ter acesso aos

recursos culturais, ingressar no mercado de trabalho, cuidar do próprio corpo e do meio ambiente e apropriar-se dos saberes da sua própria língua.

Já no seu início, há a proposição de um diálogo com os professores, apontando a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. A seguir, há a constatação de que os inúmeros progressos científicos e avanços tecnológicos demandam competências novas para os jovens que irão ingressar no mercado de trabalho.

Na sequência, os PCN indicam como alguns dos objetivos do ensino fundamental a capacitação de alunos para que possam compreender a cidadania e as formas de participação social e política; saber posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais; perceber-se integrante e agente transformador do local onde vivem e saber utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias.

A análise tem relevância, portanto, ao se considerar as inúmeras críticas quanto às aulas da disciplina. Entre os problemas apontados estão: a prioridade aos conteúdos gramaticais; o reconhecimento e a memorização de nomenclaturas, de forma descontextualizada; uma capacidade de leitura insuficiente e a consequente dificuldade de realizar atividades de interpretação de textos; a desvalorização dos saberes dos alunos em relação à sua língua; o predomínio da linguagem escrita sobre a linguagem oral e a supremacia de determinados falares em detrimento das demais variantes.

Os questionamentos em relação ao ensino de português ganham relevo quando se constata que, até os dias de hoje, o Brasil ainda precisa solucionar o problema de ter cidadãos com uma baixa habilidade em ler e em produzir textos. A publicação de notícias como “Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE”<sup>1</sup> (O GLOBO, 21/12/2017), “Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do Ideb”<sup>2</sup> (G1, 08/09/2016) e “Ensino público tira nota baixa no Enem”<sup>3</sup> (O DIA, 05/10/2016) ratifica a urgência de se repensar a educação básica no país.

---

<sup>1</sup> A notícia *online* “Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE” está disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>>. Acesso: 20 jan. 2018.

<sup>2</sup> A notícia *online* “Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do Ideb” foi divulgada no site G1 e está disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>>. Acesso em: 20 jan.2018.

A última edição do estudo “Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho”<sup>4</sup> (2016), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, confirma diagnóstico conhecido há alguns anos: um em cada quatro brasileiros pode ser considerado analfabeto funcional – aquele que, mesmo capaz de reconhecer letras e números, possui dificuldade de interpretar textos e realizar operações matemáticas.

Fica evidente, então, que os índices de fracasso da escolarização se perpetuam. A história da escola, acredita-se, pode oferecer explicações. A instituição foi criada para atender a uma elite, que estava acostumada com a “norma culta padrão”, na avaliação de Magda Soares (2015). E, com a inclusão das camadas economicamente menos favorecidas, porém, a escola passou a testemunhar a chegada de uma parcela da população que não estava ambientada com aquele espaço de construção do saber e que não sabia reproduzir um dialeto formal, hegemônico e prescrito nas gramáticas. Bagno (2009) acredita ser esse “o drama linguístico do Brasil”, pois,

Em todas as sociedades, existe sempre um grupo de pessoas, uma classe social ou uma comunidade local específica, que acredita que o seu modo particular de falar a língua é o mais correto, o mais bonito, o mais elegante e, por isso, deve ser o modelo que as outras classes e comunidades precisam imitar. Em geral, são os moradores das regiões economicamente mais ricas, os habitantes de alto poder aquisitivo dos grandes centros urbanos, os cidadãos com acesso aos melhores meios de escolarização – enfim, aquilo que nas ciências sociais se chama de *classes dominantes* (BAGNO, 2009, p. 20-21).

A partir dessa realidade, observa-se, então, um descompasso entre o que se espera desses aprendizes e o que eles realmente trazem para a escola. Ou, ainda, um descompasso entre o que a escola pretende ensinar e o valor que se atribui à cultura linguística dos seus alunos. A escola deveria, então, reconhecer que eles já chegam à escola com conhecimentos prévios, os quais merecem ser valorizados. O grande problema é que crianças oriundas das classes mais favorecidas têm mais facilidade por pertencerem a um grupo social que realiza práticas de leitura e escrita com frequência, o que diverge de crianças de origem mais humilde.

---

<sup>3</sup> A notícia *online* “Ensino público tira nota baixa no Enem”, publicada pelo jornal O Dia, está disponível em < [https://odia.ig.com.br/\\_conteudo/rio-de-janeiro/2016-10-05/ensino-publico-tira-nota-baixa-no-enem.html](https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2016-10-05/ensino-publico-tira-nota-baixa-no-enem.html) >. Acesso: 20 jan.2018.

<sup>4</sup> O referido estudo é um indicador de alfabetismo funcional, desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa, e foi publicado em maio de 2016. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view> >. Acesso: 30 jan. 2018.

Ao abordar fatores condicionantes do processo de alfabetização, Soares (2015, p.22) defende que “para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber.”.

Destaca-se, então, a responsabilidade da escola em também ampliar o letramento de sua clientela. Nos PCN, letramento é entendido como “produto da participação em práticas que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-la significativas, ainda que não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.” (BRASIL, 1998b, p.19).

O ensino de língua portuguesa sempre foi estreitamente relacionado ao ensino gramatical. Com as inúmeras pesquisas na área da linguística, o valor atribuído aos compêndios gramaticais vem ganhando outras dimensões. Os PCN orientam que o ensino de língua portuguesa deve ser

Uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998b, p.27).

Uma das dúvidas dos professores de língua portuguesa é como trabalhar textos, fazer a inserção dos tópicos gramaticais e permitir a reflexão linguística por parte de seus alunos. Na realidade, na maioria das vezes, o que se vê são aulas em que os textos são utilizados apenas como pretextos para a retirada de frases e posterior classificação, sem uma análise global e profunda. As recentes propostas de teoria de texto e discurso oferecem uma nova concepção para o ensino de texto. Cabe ressaltar que os PCN já trazem orientações nessa direção.

Segundo o documento, o processo de reflexão sobre a linguagem deve ser desenvolvido em textos reais e que circulam na sociedade. “Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.” (BRASIL, 1998b, p.23).

De acordo com Pauliukonis (2014), uma atual concepção de ensino deve considerar o texto como um discurso. E, por isso, é conveniente analisar o modo e as razões pelas quais foi produzido.

Se no trabalho com a gramática da frase ou com a do texto se ensina o aluno a reconhecer e a decodificar uma estratégia específica de produção de sentido, quando a encontrar em outros textos ou concretizá-la em seu próprio texto, terá possibilidade de ver que ela produzirá, por ser uma técnica, os mesmos efeitos de sentido, ressalvadas as especificidades do contexto. Assim, é possível ensinar a interpretar e a produzir textos, com parâmetros ou instruções de como decifrar ou utilizar as estratégias de produção de sentido que poderão estar presentes nos mais diversos gêneros textuais (PAULIUKONIS, 2014, p.243).

Na mesma direção dos PCN, a Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, através das Orientações Curriculares: Língua Portuguesa (2016), preconiza o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos educandos, por meio do ensino da leitura e da escrita, com suas quatro habilidades: falar, escrever, ler e escutar.

Para todas as séries do ensino fundamental, são objetivos a serem alcançados no ensino da disciplina: valorizar a leitura como forma de conhecimento e de fruição com o uso de textos de gêneros variados; usar estratégias de leitura, de acordo com a organização de cada tipo e gênero de texto; reconhecer as variantes linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro e de tempo; desenvolver a oralidade nos seus diferentes graus de formalidade; produzir e revisar textos de acordo com os contextos de comunicação e utilizar mecanismos de articulação de sentidos, como os conectivos, os sinais de pontuação e os elementos de coesão e concordância.

A partir de dezembro de 2017, os currículos dos sistemas e redes de ensino da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio passaram a ser normatizados pela BNCC (2017). O texto reúne os conhecimentos, as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver em todas as disciplinas ao longo da escolaridade básica. Diferentemente o perfil de orientação dos outros textos, a BNCC tem caráter obrigatório em todas as escolas do território nacional, seja na rede pública, seja na particular.

O documento foi elaborado à luz do que orientam as DCN e os PCN. É mais específica, porém, ao detalhar os conteúdos e os objetivos de aprendizagem específicos de cada ano escolar, nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa,

Educação Física, Artes e Matemática); Ciências da natureza (Ciências); Ciências humanas (Geografia e História) e ensino religioso.

O documento passou pela apreciação de representantes da sociedade civil, educadores e gestores da área da educação de todo o país. Foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE – e, por fim, para apreciação do Ministério da Educação até ser homologado. Há no texto, portanto, a operacionalização do ‘o quê’ e não de ‘como’ as ações pedagógicas serão desenvolvidas, o que suscita críticas por parte de estudiosos.

A parte destinada à Língua Portuguesa aborda questões estudadas pela Linguística, como a importância de a escola oferecer práticas de multiletramentos aos educandos, ao apresentar múltiplas linguagens presentes nos textos multissemióticos e multimidiáticos (verbais – orais ou visual-motoras como Libras e escrita, corporais, visuais, sonoras, analógicas ou digitais etc.). Preconiza-se, também, a centralidade do texto como unidade de trabalho e a diversidade de gêneros discursivos/textuais.

Além de novas formas de produção e de leitura dos textos contemporâneos, a BNCC ressalta as possibilidades interativas no ambiente *online*, sobretudo com nas redes sociais, como divulgar, comentar e compartilhar conteúdos variados. Com isso, não desconsidera as abordagens tradicionais no ensino de Língua Portuguesa, mas incentiva a adequação e renovação dos conteúdos a serem ministrados.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p.67).

No documento, há a constatação de que, apesar de a web ser um espaço “livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje”, a escola precisa considerá-lo, pois

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início (BRASIL, 2017, p.66).

Destaca-se, aqui, a necessidade de a escola investir em um processo de ensino/aprendizagem que contemple a postura crítica diante das novas práticas de linguagem, bem como o uso consciente das novas tecnologias de informação e comunicação. O objetivo maior seria contribuir para a formação de alunos que saibam se expressar nas diversas situações cotidianas das quais participem.

O texto da BNCC, na parte dedicada à Língua Portuguesa, é dividido em quatro eixos de integração relacionados à prática da linguagem: oralidade; leitura/escuta; produção de textos e análise linguística/semiótica.

No eixo ‘oralidade’, defende-se o processo de negociação de sentidos oriundos da interação entre interlocutores, em situações de contato face a face ou à distância. O foco deve ser no desenvolvimento de habilidades de produção oral (fala) e de compreensão auditiva (escuta). Assim, sugere-se que sejam trabalhados gêneros como debates, entrevistas, diálogos, *chats* etc.

A promoção da leitura deve ser concretizada com textos escritos e imagéticos (com imagens estáticas – fotos, pinturas, desenhos, gráficos, infográficos, mapas, quadrinhos, *memes* – ou em movimento – em vídeos filmes, *gifs* etc.), com o uso de estratégias de leitura.

O ensino da escrita deve iniciar com gêneros que requerem uma quantidade menor de recursos e se desenvolver para os mais elaborados, por meio de atividades que simulem as práticas sociais. Desta forma, o aluno poderá ter contato com uso real e funcional da língua.

No eixo análise linguística/semiótica, espera-se que o ensino seja voltado para a abordagem de “conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses.” (p.69).

Ao se analisar os documentos oficiais em relação ao ensino de Língua Portuguesa, observa-se uma proximidade com as atuais pesquisas linguísticas. Eles defendem, portanto, que sejam contempladas a escuta, a leitura e a produção de textos orais, escritos e multimodais. Já o processo de reflexão sobre a linguagem deve ser desenvolvido com a utilização de textos reais e que circulem na sociedade.

## 1.2 – O ensino dos gêneros textuais/discursivos na escola

As atuais correntes linguísticas preconizam que o trabalho a ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa contemple o ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais/discursivos. Antes de investir em um aprofundamento na descrição dos processos de leitura e do gênero *notícia online*, bem do ensino de tais conteúdos na escola, faz-se necessário que alguns conceitos sejam esclarecidos.

Observa-se na leitura de alguns manuais de língua portuguesa que, por vezes, os termos são abordados de forma indistinta, sem uma nitidez do seu significado. É o que ocorre com os conceitos de texto, enunciado, tipo textual, gêneros textuais, domínios discursivos e gêneros discursivos<sup>5</sup>. A seguir, são propostas algumas definições e concepções teóricas de autores que se debruçaram acerca de tais assuntos, como Bakhtin (2003), Marcuschi (2008, 2010) e Rojo (2013, 2015).

É um consenso entre tais pesquisadores que a comunicação verbal sempre é estabelecida por meio de um texto e de um gênero, sendo o texto “o único material linguístico observável”, como pontuou Marcuschi (2008, p.71). O autor ainda acrescenta que o texto é “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.” (p.72). É, então, como um tecido, cuja trama é feita seguindo uma estrutura, sob condições sociais, históricas, técnicas e institucionais, e com a finalidade de estabelecer a comunicação.

Todo texto atinge a sociedade ao se fixar em um determinado tipo de suporte, o qual também pode ser denominado como um “portador de gêneros”. Resumidamente, suporte é o local onde os gêneros textuais se fixam de forma física/real ou virtual, como no caso da internet; sempre aparecem em um formato específico – o que comprova que foi produzido para portar um determinado gênero especificamente – e tornar os textos acessíveis para atividades comunicativas.

Marcuschi (2008) identificou duas categorias de suportes textuais:

- a) os suportes convencionais: são os suportes típicos ou característicos, produzidos exclusivamente para a finalidade de fixar uma infinidade de

---

<sup>5</sup> De acordo com Rojo Barbosa (2015), o termo ‘gênero de discurso/ discursivo’ é preferencialmente utilizado pelos autores que seguem a teoria bakhtiniana. Os demais, oriundos de diversas teorias, fazem uso do termo ‘gênero de texto/textual’.

gêneros. São exemplos o livro, o livro didático, o jornal impresso, o jornal digital, a revista semanal ou mensal, a revista científica, o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o outdoor, o encarte, o pôster, o folder, a placa de trânsito, os letreiros luminosos etc.

- b) os suportes incidentais: são suportes eventuais ou ocasionais, como é o caso do tronco de árvores, do corpo humano, do rosto, de embalagens, de roupas, de para-choques e paralamas de caminhão, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô e trem, calçadas, fachadas, janelas de meios de transporte coletivo etc.

Marcuschi (2008) delinea o “quadro geral das categorias analíticas”, no qual insere elementos primordiais para a análise discursiva de um texto. (Ver Figura 1). Observa-se que todo texto é produzido nos moldes de um determinado gênero e, assim, é fixado em um suporte que melhor o abriga. Para tanto, acontece segundo uma sequência tipológica escolhida (ou um modo textual escolhido) em algum domínio discursivo (jornalístico, publicitário, comercial, jurídico, religioso, científico, artístico, médico etc.) que, por sua vez, se encontra dentro de uma formação discursiva. É possível haver mais de uma sequência tipológica subjacente à organização interna de cada texto, porém é comum que uma delas seja predominante.

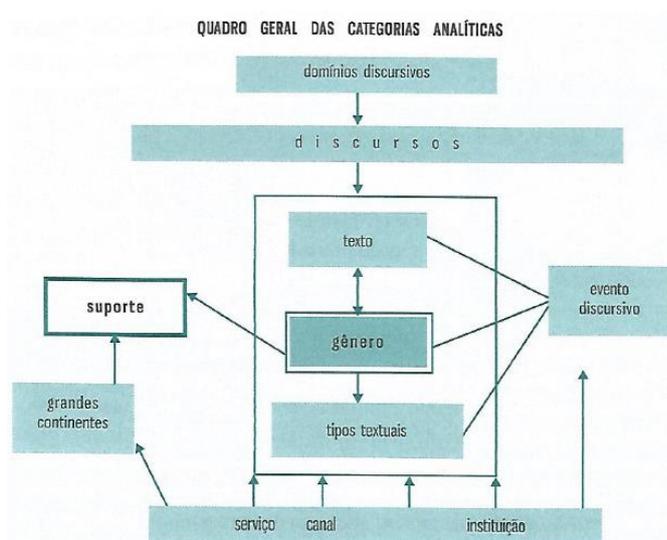


Figura 1 – Quadro geral das categorias analíticas<sup>6</sup> baseado na teoria de Bakhtin (2003), disposto na obra de Marcuschi (2008, p.175).

<sup>6</sup> O quadro geral das categorias analíticas, baseado na teoria de Bakhtin (2003), está disposto na obra de Marcuschi (2008, p.175).

De forma análoga, também foi formulado um novo quadro das categorias analíticas, conforme proposto por Marcuschi, agora tendo como base o gênero notícia *online*, tema de estudo nesta dissertação (Ver Figura 2). Sendo assim, foram encontradas as seguintes categorias:

- a) Gênero textual: notícia *online*;
- b) Suporte: jornal *online* ou *blog* jornalístico;
- c) Domínio discursivo: jornalismo;
- d) Sequência tipológica: narração, podendo apresentar elementos descritivos e/ou injuntivos;
- e) Órgão/instituição: empresas jornalísticas ou *blogs* jornalísticos e
- f) Formação discursiva: correntes ideológicas predominantes de cada instituição jornalística.

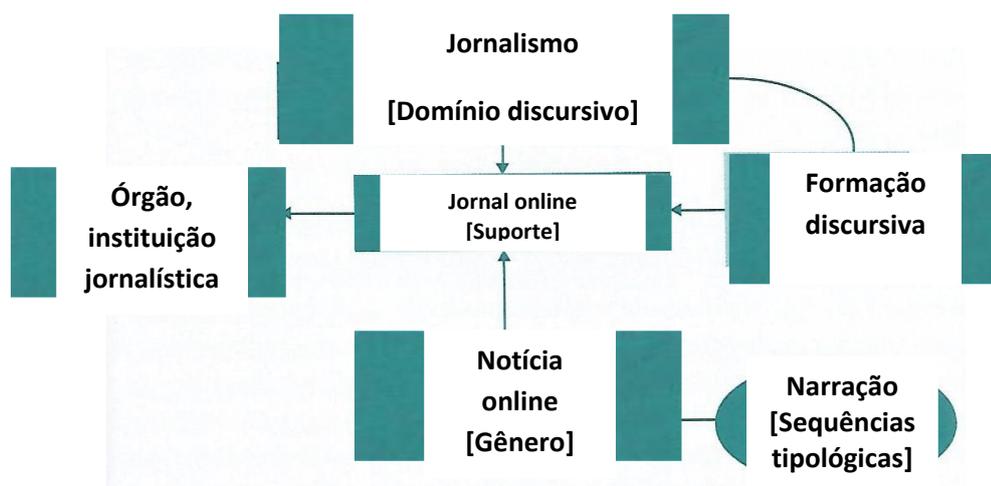


Figura 2 – Quadro adaptado de categorias analíticas<sup>7</sup> sobre o gênero notícia *online*, baseado na teoria de Bakhtin (2003).

Por tipo de texto entende-se uma espécie de construção teórica utilizada para definir a natureza linguística da composição dos textos (aspectos lexicais, sintáticos, de referenciação, tempos verbais, relações lógicas de coesão e coerência e estilo). Há seis

<sup>7</sup> O quadro de categorias analíticas sobre notícias *online* trata-se de uma adaptação a um modelo proposto em Marcuschi (2008, p.177).

categorias conhecidas: narração, descrição, argumentação, dissertação, injunção e exposição.

Os gêneros textuais correspondem aos textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos, composições e objetivos de acordo com a função que se pretendem alcançar. Difere, portanto, dos tipos textuais, que são regidos por padrões estruturais ou linguísticos. Essa visão concebe a língua como uma atividade social, histórica e cultural, destacando a funcionalidade e as possibilidades de interação. Não privilegia, por conseguinte, o seu aspecto estrutural. É pertinente considerar, então, que o domínio de um gênero textual não se dá pela memorização de uma estrutura básica, mas pela noção de como esse gênero se realiza socialmente, em quais situações e com quais objetivos (MARCUSCHI, 2008, 2010).

Entre os incontáveis<sup>8</sup> exemplos de gêneros orais ou escritos, impressos ou digitais: a notícia *online*, a notícia impressa, a reportagem, a carta do leitor, o artigo de opinião, a crônica, o conto, o romance, o poema, a resenha, o resumo, o verbete, a história em quadrinhos, a tirinha, a entrevista, o debate regrado, o telefonema, o bilhete, a carta, o cartaz, o pôster, a aula expositiva, o formulário, o laudo, a receita culinária, o cardápio, a lista de compras, o horóscopo, o folheto turístico, a canção, o vídeo, o *podcast*, a bula de remédio, o *email*, a conversa informal, o bate-papo virtual, a palestra, o artigo científico, as mensagens instantâneas orais e escritas, a piada, o gráfico, o infográfico, o mapa, a peça publicitária etc.

O termo ‘domínios discursivos’ é definido como “as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam”, segundo Marcuschi (2010, p.25). É sabido que todas as atividades humanas são regidas pela linguagem. Ela é necessária para que haja o ato da comunicação, sendo a língua um dos instrumentos de que dispõe o homem. Nas palavras de Bakhtin (2003, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realiza); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”.

---

<sup>8</sup> Marcuschi (2010) relata a tentativa de linguistas alemães de contabilizarem a quantidade de gêneros textuais existentes. Eles conseguiram alcançar mais de quatro mil gêneros. Por isso, estudiosos da área desconsideraram a possibilidade de estabelecerem critérios de classificação (CUNHA, 2010). Deve-se conceber ainda que as práticas vivenciadas com novas mídias e o consequente hibridismo de gêneros já existentes fazem surgir gêneros conhecidos como “emergentes”, os quais serão abordados nesta dissertação.

As manifestações, quer sejam orais ou escritas, impressas ou digitais, são denominadas de enunciados. De acordo com Bakhtin (2003, p.261), esses enunciados acontecem segundo condições específicas e finalidades equivalentes a cada campo de atividade. Sendo assim, cada enunciado é elaborado com uma temática, uma forma composicional e um estilo da linguagem. Para tanto, são feitas escolhas dentre infinitos recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e, principalmente, composicionais. (Ver Figura 3<sup>9</sup>).

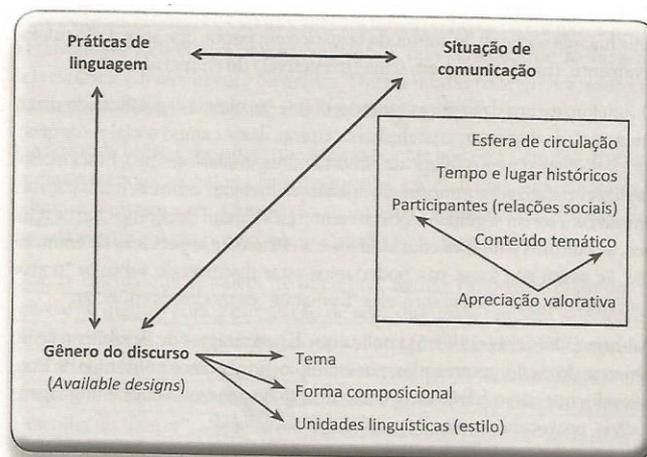


Figura 3 – Elementos da teoria de Bakhtin (2003) sobre o gênero dos discursos. Esquema proposto por Rojo (2013, p.27).

A temática refere-se à esfera de sentido de que trata o gênero, e não ao seu assunto. Em uma notícia *online*, por exemplo, a temática é a narração de um fato. A forma composicional é a estrutura do texto, com a inclusão de elementos como o título (ou manchete), subtítulo, lide (primeiros parágrafos da notícia *online*), fotografia, vídeo, mapa, infográfico etc. Por fim, o estilo é o conjunto de marcas linguísticas que são exigidas por cada gênero, como o uso de um registro mais formal ou informal da língua. Nas notícias *online*, espera-se um registro formal, mais próximo da língua padrão (FIORIN, 2008, p.8).

Comprova-se, portanto, que um enunciado serve para que as pessoas expressem, por meio da linguagem e/ou da língua, uma significação ou uma apreciação que faz da

<sup>9</sup> O esquema representa a teoria dos gêneros de Bakhtin (2003) e pode ser verificado em Rojo (2013, p.27).

vida, do mundo, das coisas, de outras pessoas e de outros dizeres (ROJO; BARBOSA, 2015).

É importante observar que tais recursos são utilizados de acordo com as características próprias de cada campo de atividade. Sabe-se que o enunciado elaborado por cada indivíduo é particular. No entanto, existem dentro de cada campo “tipos relativamente estáveis”, o que garante certa facilidade no seu reconhecimento. São os chamados gêneros do discurso.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p.262).

Bakhtin (2003) faz um alerta para a heterogeneidade dos gêneros discursivos e considera importante classificá-los em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são decorrentes das atividades privadas e cotidianas e, portanto, mais simples, tais como: cumprimentos, conversas com familiares ou amigos, ordens, bilhetes, cartas, torpedos e *posts* em *blogs* ou aplicativos.

Já os gêneros discursivos secundários surgem da incorporação e reelaboração de gêneros primários, “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc.” (Ibidem, 2003, p.263).

Os gêneros discursivos dão origem a inúmeros gêneros textuais, tão diversos quanto as incontáveis atividades cotidianas e privadas (no âmbito familiar e nas relações de amizade) e institucionalizadas (em atividades da escola, dos locais religiosos, da justiça, das ciências, dos meios de comunicação etc.). Rojo e Barbosa (2015) destacam que, em sociedades urbanas modernas e tecnológicas como a que pertencemos, é bastante raro que os gêneros sejam efetivamente “primários”.

Nas atividades jornalísticas, por exemplo, há a composição de gêneros como a notícia *online*, a notícia impressa, a reportagem, o editorial, a coluna de opinião, a crônica jornalística, os fóruns, as enquetes, a carta dos leitores, as seções de comentários *online* etc.

Conforme dito anteriormente, os gêneros são “tipos relativamente estáveis”, conforme teoriza Bakhtin (2003). No entanto, é possível verificar flexibilidade quanto às condições de produção da esfera ou do campo de comunicação verbal onde nele se registram os temas; aos estilos (referentes à formalidade ou à informalidade) e aos formatos de composição ou estruturação do texto.

Enquanto alguns teóricos acreditam que os estudos sobre gêneros são reducionistas, repletos de regras e formalismo, Miller (2012) defende que “a classificação é necessária à linguagem e à aprendizagem.” (p.22). Por meio da teoria retórica<sup>10</sup>, a pesquisadora tem como preocupações fazer do gênero retórico um conceito classificável estável e ainda garantir que o conceito seja retoricamente aceito. Para Miller, o estudo de gênero é valioso porque enfatiza aspectos sociais e históricos da retórica, além do fato de estar centrada na ação usada para sua realização.

De acordo com Miller, gênero representa uma ação contextualizada, ou seja, “ele tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos.” (p.23).

Assim, a perspectiva sobre gênero não é apenas pertinente para os estudos teóricos, mas também para a educação retórica. Cabe a ela nos sugerir o que se deve aprender quando se estuda um gênero, o que não deve se limitar a um padrão de formas ou um método para a realização dos propósitos de cada pessoa. Segundo Miller (Ibidem, p.41),

Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como um índice aos padrões

---

<sup>10</sup> O vocábulo ‘retórica’ tem como definições: “1. Arte de se expressar com eloquência por palavras; 2. Conjunto de recursos utilizados por essa arte; 3. Excesso de procedimentos afetados ou pomposos na expressão verbal ou no discurso.” (BECHARA, 2009, p.780).

Segundo Miller (2012), a retórica se estabelece como disciplina ao se basear nas tradições greco-romanas antigas, quando havia debates sobre como o uso linguístico, a argumentação e a persuasão afetam as relações sociais e políticas. “A retórica se concentra nos aspectos e implicações situados e endereçados (em vez de nos universais e eternos), no performativo (em vez de no filosófico) e no ético (em vez de no lógico) da comunicação, sejam orais ou escritos, verbais ou visuais, mediados ou diretos.” (MILLER, 2012, p.12).

culturais quanto como ferramentas para a exploração das realizações de falantes e escritores particulares; **para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade** (MILLER, 2012, p.41, grifo nosso).

Na citação anterior, a autora argumenta que os gêneros incorporam uma determinada racionalidade cultural e podem atuar como índices culturais. Nesse sentido, pode-se acrescentar outra comparação quando diz que os gêneros são semelhantes a “artefatos culturais”. Segundo a antropologia, artefatos culturais são, por exemplo, os artefatos materiais de uma civilização antiga. Como portadores de cultura, tais objetos incorporam conhecimento sobre um determinado local, nas mais variadas áreas, como estética, política, economia, educação, trabalho e crenças religiosas. Nas palavras da autora,

[...] parece-nos possível caracterizar uma cultura por meio de sua cultura de gêneros – quer seja judicial, deliberativo e epidítico<sup>11</sup>, quer seja um artigo científico, uma proposta de financiamento, um pôster, um parecer por pares, e assim por diante. O conjunto de gêneros representa um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos, assim como valor ou função repetitiva ou recorrente (MILLER, 2012, p.47).

Há, ainda, o destaque para as ações individuais que são regidas pela força da cultura, da sociedade ou de uma instituição dela pertencente. Para a pesquisadora, “não podemos entender completamente os gêneros sem uma compreensão mais profunda do sistema coletivo que constituem, sem explorar mais detidamente a natureza da coletividade.” (p.51).

Ao falar mais detidamente acerca da utilização dos recursos linguísticos de que o usuário dispõe para a realização de uma determinada ação social, Miller (2012) defende como seu ponto de vista que

essa capacidade de dirigir-se a alguém, ou qualidade relacional, oferece um mecanismo específico, por meio do qual a ação comunicativa individual e o sistema social estruturam um ao outro e interagem um com o outro. O indivíduo tem que reproduzir noções

---

<sup>11</sup> Neste trecho, a autora Miller (2012) faz referência aos três gêneros de discursos retóricos: o judicial ou forense (Dirigido ao passado, tem a função de acusar ou defender.); o deliberativo ou político (Voltado para o futuro, tem a função de dar conselhos ou desaconselhar.) e o epidítico ou demonstrativo (Refere-se a uma situação do presente, quando se profere um elogio ou uma censura.). Também é possível obter um histórico do conceito de “gênero” na obra de Rojo e Barbosa (2015).

padronizadas de outros, de outros indivíduos institucionais ou sociais, e a instituição, a sociedade ou a cultura têm que oferecer estruturas pelas quais os indivíduos possam fazer isso. O conhecimento mútuo, cultural, que possibilita a atores individuais comunicarem-se como participantes competentes, inclui estruturas de interação, de exigência, de papéis participantes e de outras regras e recursos (MILLER, 2012, p.50-51).

É interessante observar que Crystal (2013) refuta a denominação de gêneros, ao adotar o vocábulo *output*.

Introduzi o termo *output* simplesmente para evitar o óbvio. Termos como “gênero” (assim como “variedade”, “registro”etc.) pressupõem homogeneidade linguística: dizer que um texto representa um gênero é o mesmo que dizer que esse texto compartilha certos atributos linguísticos com outros textos que também representam o gênero. Essa questão da previsibilidade precisa ser demonstrada, não pressuposta. Dessa forma, busquei um termo não linguístico que identificasse as várias entidades que compõem o discurso eletrônico e que não desconsiderasse a coerência (ou sua ausência) que qualquer pesquisa tem por propósito estabelecer (CRYSTAL, 2013, p.32).

As novas tecnologias digitais da informação e da comunicação provocaram o surgimento de uma grande variedade de gêneros textuais, o que é analisado com cautela por Marcuschi (2010).

Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos de comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas (MARCUSCHI, 2010, p.20-21).

Marcuschi (2008) esclarece que novos meios tecnológicos interferem nas condições de produção e, conseqüentemente, na natureza dos gêneros produzidos. Reiterando a fala do professor, Rojo e Barbosa (2015) explicam que cada esfera/campo de atividade gera um leque de possibilidades linguísticas e que, à medida que a esfera/o campo de atividade se expande, cria-se um repertório de gêneros mais vasto. As autoras destacam a quantidade de gêneros jornalísticos que apareceram simultaneamente na tela.

Os gêneros emergentes são definidos por Marcuschi (Ibidem) como

um conjunto específico de novos gêneros textuais, desenvolvidos no contexto da denominada mídia virtual, identificada centralmente na tecnologia computacional a partir das três últimas décadas do século XX (MARCUSCHI, 2008, p.199).

Nessa definição, é possível observar que foram consideradas, à época, apenas as tecnologias advindas do uso de computadores, os quais possibilitavam a chamada ‘comunicação mediada por computador’ – CMC. Hoje, com a utilização de celulares smartphones, *tablets* e de quaisquer outros dispositivos com acesso à internet, deve-se aderir ao tipo de comunicação conhecido como ‘comunicação mediada pelo meio digital’ – CMD.

Entre eles estão: a *notícia online*, os anúncios publicitários, os infográficos, o *email*, o *chat*, os ambientes virtuais educacionais, as listas de discussão, os *blogs*, os *microblogs*, as entrevistas, as videoconferências, os vídeos, os *vlogs*, os *memes*, os *posts* nas redes sociais, as mensagens instantâneas nos aplicativos etc.

Aqui, foram listados alguns dos enunciados contemporâneos que são constituídos e disseminados com a utilização de novas mídias e novas tecnologias. Rojo (2013) destaca o quanto a esfera jornalística, com suas diferentes mídias – impressa, digital, radiofônica, televisiva – passou a contar com variados recursos semióticos e combinações entre eles para promover a circulação de seus produtos. Assim, consegue divulgar seus conteúdos e atingir seus objetivos, promovendo mudanças nos gêneros já existentes. Em especial, a autora menciona as notícias *online*:

É o caso de uma notícia em mídia digital, que combina livremente, à escolha do “lautor”, a escrita em hipertexto, com fotos e imagens, vídeos, álbuns fotográficos e, por vezes, áudio em *podcast*. Então, as mídias e as tecnologias são escolhas e, de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos. Mas têm, de imediato, efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade (ROJO, 2013, p.29).

Sendo assim, a autora revisita o esquema da teoria dos gêneros bakhtiniana (2003). Conforme visto anteriormente, os enunciados são compostos por um tema, uma forma composicional e um estilo, o qual é composto por unidades linguísticas. Com a

inclusão de unidades semióticas, à forma composicional são acrescentadas diferentes linguagens.

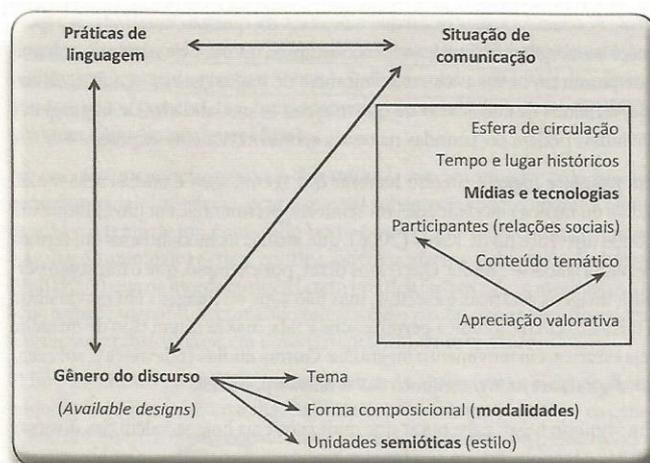


Figura 4 – Elementos da teoria de Bakhtin (2003) sobre o gênero dos discursos com uma abordagem multimodal. Esquema proposto por Rojo (2013, p.30).

A criação desses gêneros emergentes pode ser explicada pelas necessidades e pelas mudanças sociais advindas de novas práticas sociais. Marcuschi (2010) afirma que os “gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas.” (p.37). No mesmo sentido, Miller (2012) ensina que “não podemos entender completamente os gêneros sem uma compreensão mais profunda do sistema coletivo que constituem, sem explorar mais detidamente a natureza da coletividade.” (p.51).

Nas palavras de Dionisio e Vasconcelos (2013, p.25), “assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas novas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes.”

Barton e Lee (2015) observam que, em diferentes domínios da vida, a leitura e a produção textual se destacam no mundo *online*. Como exemplos, há o desenvolvimento da escrita individual em *blogs* ou em comentários nas redes sociais e a escrita coletiva nas *wikis*. E, ao contrário da estabilidade dos textos impressos, os textos *online* apresentam-se não estáticos, fluidos, com a convergência de diferentes linguagens e em constante mudança.

A criação de novos gêneros na internet é caracterizada, segundo Fiorin (2008), pela informalidade e por marcas da oralidade. Marcuschi (2008) ressalta o uso intenso

da escrita no ambiente *online*, marcado por “uma certa informalidade, menor monitoração e pela rapidez do tempo.” (p.202). É interessante observar que, para dar conta das práticas sociais emergentes e das novas formas de discursos virtuais, o autor preferia falar da necessidade de “novas situações de letramento cultural” em detrimento do termo “letramento digital” (p.203). Os estudos atuais optam pela segunda opção.

De acordo com Marcuschi (2008, p.200), há, pelo menos, quatro aspectos a serem considerados quanto à relevância de analisarmos os gêneros textuais emergentes:

- 1) São gêneros em desenvolvimento e em fase de adesão cada vez mais generalizada;
- 2) Apresentam formas próprias, apesar de incorporarem as estruturas de gêneros prévios. Como exemplos, o chat e as mensagens instantâneas de aplicativos, que simulam o bate-papo presencial; o *microblog* como uma atualização de bilhetes; o *blog* como a publicização dos diários pessoais e o email como a versão digital das cartas;
- 3) Possibilitam a revisão de conceitos a respeito da textualidade;
- 4) Mudam a relação dos usuários da língua em relação à oralidade e à escrita.

Após a retomada de alguns conceitos acerca dos gêneros textuais, deve-se registrar que o ensino dos gêneros tidos como tradicionais ou emergentes tem grande relevância. É por meio deles que os alunos poderão se expressar durante a atuação deles na vida em sociedade. Marcuschi (2010) relacionou alguns aspectos que precisam ser levados em consideração para a produção e o uso adequados dos gêneros. Segundo ele, além de representar uma forma de etiqueta social, significa uma adequação tipológica (p.36). Sendo assim, deve-se atentar para:

- a) A natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- b) O nível de linguagem, se formal, informal, culto, dialetal etc.;
- c) O tipo de situação no qual se encontra o gênero, se nas esferas pública, privada, corriqueira, solene etc.;
- d) A relação entre os participantes, se são conhecidos, desconhecidos, quais são os níveis sociais e de formação e
- e) A natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

### 1.3 – As novas tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa

As novas tecnologias se fazem presentes em na sociedade e as salas de aula são reflexos desta dinâmica ascendente. É possível utilizar aparelhos de televisão, rádio, computador, *notebooks*, *DVD*, projetor de *slides* e *tablets* como auxílio na preparação e execução das aulas. Ao mesmo tempo, alunos ou seus familiares portam aparelhos celulares<sup>12</sup> e convivem com uma “avalanche” de todo tipo de informação: mensagens instantâneas, notícias *online*, fotografias, músicas, vídeos, *memes*, animações, conteúdos educativos, jogos eletrônicos etc.

A proximidade com esses recursos, entretanto, não garante usos adequados e conscientes, tampouco mudanças radicais na área da educação. Moran (2008), por exemplo, afirma que

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados à distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os maiores desafios que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2008, p.12).

Por isso, vários autores vêm se debruçando sobre o tema e sugerindo que a escola precisa assumir o papel de orientar os alunos diante desse ‘mundo digital’. Nesse caso, a utilização dos recursos tecnológicos não tem somente a função de dinamizar as aulas. Eles também devem ser alvos de análise. Assim, alunos e professores precisam somar forças para aprenderem as formas mais adequadas de apropriação da tecnologia.

Nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, Flôres (2017) ressalta a importância de agregar os conteúdos digitais aos impressos. Para a pesquisadora,

É “inadiável o uso das mídias digitais e impressas, fazendo-as convergir no ambiente escolar, cabendo incluir no rol de materiais de leitura o livro, texto impresso – por representar um material não evanescente para o aluno e o professor, em qualquer circunstância e lugar – bem como livros impressos de leitura informativa e literária. A esses se acrescentem atividades de leitura e de escrita no computador/Internet. O conjunto impresso/digital permitirá que crianças, jovens e

---

<sup>12</sup> Em investigação feita com os alunos-participantes desta pesquisa, todos tinham celulares ou, pelo menos, algum membro da família (Apêndice K).

adultos, de modo geral, se familiarizem com a natureza dos dois tipos de experiência leitora com que vão se deparar pela vida afora – leitura digital e leitura de texto impresso.” (FLÔRES, 2017, p.81).

## Capítulo 2 – O processo de leitura e o seu ensino na escola

Neste capítulo, procuro descrever como o processo de leitura vem sendo analisado ao longo dos anos. Essa dimensão histórica contribui para que se verifique como a leitura é tratada, atualmente, no ambiente educacional. A primeira seção contempla as definições de compreensão e interpretação de textos, termos usados de forma indistinta, na maioria das vezes. A segunda seção se dedica ao ensino de leitura, sendo seguida pela próxima seção, que aborda o ensino das estratégias de leitura. Na última seção, destaco a importância do ensino de textos multimodais, o que requer a prática de multiletramentos.

O homem tem acesso a formas de escrita e leitura há milhares de anos. Atualmente, sabe-se que, por meio de pesquisas das neurociências, a leitura e a escrita “ampliaram o que nossa espécie pode conhecer não apenas por tornar acessível e manejável as informações sobre os conhecimentos acumulados, mas, sobretudo, por modelar nosso cérebro para que seja capaz de um processamento complexo e sofisticado.” (FONSECA Jr., 2017).

De acordo com Chartier e Cavallo (1998), para se analisar o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, é preciso reconstruir as suas dimensões históricas e considerar que

Suas significações dependem das formas e das circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados por seus leitores (ou seus ouvintes). Estes últimos nunca são confrontados com textos abstratos, ideais, desligados de qualquer materialidade: eles manipulam objetos, ouvem palavras cujas modalidades governam a leitura (ou a escuta) e, ao fazê-lo, comandam a possível compreensão do texto. Contra uma definição puramente semântica do texto – que habitou não apenas a crítica estruturalista, em todas as suas variantes, mas também as teorias literárias mais preocupadas em reconstruir a recepção das obras –, é preciso considerar que as formas produzem sentido e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam os suportes que o propõem à leitura. Toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p.6).

Chartier e Cavallo (Ibidem, p.6) ainda observam que é preciso considerar as maneiras e as tradições de ler, as normas e convenções de leitura de diferentes comunidades, as competências de leitura de cada indivíduo, os instrumentos e processos de interpretação, assim como as expectativas e os interesses na prática leitora.

É certo que as práticas sociais, a relação estabelecida com a leitura e os suportes são bastante diferentes do que havia no passado. Barton e Lee (2015) asseguram que, hoje, o mundo é “textualmente mediado” e que, por isso, depende-se do texto para o exercício da maioria das práticas sociais do cotidiano. Vale ressaltar a amplitude do que se entende por texto.

Para alguns, especialmente nos estudos de mídia ou na literatura, um texto pode ser um filme, um romance, um programa de tv ou um artigo de jornal. Para o linguista, um texto pode ser qualquer peça coerente da linguagem sob discussão (BARTON; LEE, 2015, p.42).

As concepções de leitura variam ao longo do tempo. Inicialmente, a leitura estava diretamente associada a uma concepção de língua como representação do pensamento e das intenções do autor. Dessa forma, o leitor não participava ativamente na construção de sentidos. Pelo contrário, deveria, apenas, “captar” o que lhe era ofertado pelo autor.

Mais adiante, ao se conceber a língua como código e estrutura, deu-se ênfase às palavras e ao texto. Priorizou-se, então, o processo de codificação da mensagem por um emissor e de decodificação por um leitor-receptor. E, dentro dessa visão, a leitura também possuía um caráter passivo.

A atual perspectiva de leitura considera o leitor um sujeito ativo na construção de sentidos para o texto. Leva em conta, portanto, as experiências e os conhecimentos prévios do leitor; o contexto no qual ele está inserido; os conhecimentos linguísticos (explícitos) e, ainda, os conhecimentos extralinguísticos (implícitos).

Diferentemente das concepções anteriores, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2008, p.10-11).

Uma das maiores dificuldades no ensino de língua, segundo Pauliukonis (2009), é reconhecer a importância do texto como “verdadeira unidade de sentido” e, dessa forma, conseguir “articular o tradicional conhecimento gramatical fornecido nas aulas de gramática com o desenvolvimento efetivo da capacidade textual do aluno.” (p.39). Assim, apesar da percepção do valor do texto para o aprendizado dos alunos, ainda é

comum o ensino intensivo da análise e da classificação da frase e de períodos e a cobrança da produção de textos com coesão e coerência.

O que se pode perceber, na prática, é que o ensino de língua ainda apresenta lacunas. Ao priorizar a gramática da frase, por exemplo, deixa-se de lado uma visão discursivo-interativa da língua, que poderia aprimorar a capacidade comunicativa dos aprendizes. E isso passa, fundamentalmente, pela capacidade de ler e de produzir textos.

Configura-se como um problema, então, de acordo com Pauliukonis (Ibidem, p.40), a falta de sistematização de conhecimentos textuais que podem ser trabalhados didaticamente em sala de aula. Para a pesquisadora, seria necessário, primeiramente, adotar uma nova concepção de texto, não como um produto acabado, oriundo das ideias de um autor. Ou seja, uma nova abordagem que considere o texto como discurso, dotado de um sentido global e que seja examinado por meio dos mecanismos que produzem esse sentido.

Em vez de simplesmente fixar o conteúdo das proposições – ou o que o texto diz – evidenciar o processo interacional entre um enunciador e um leitor, o qual se torna um co-enunciador do texto; analisar como o texto diz algo e, ao dizer, que efeitos de sentido consegue transmitir e, ainda, o mais importante: de que meios linguísticos e operações discursivas se vale a estruturação textual como um todo (PAULIUKONIS, 2009, p.40-41).

## **2.1 – Compreensão e interpretação de textos**

Os termos ‘compreender’ e ‘interpretar’ textos são usados de forma indistinta e apresentadas como sinônimas muitas vezes, até mesmo em materiais didáticos. Eles aparecem como duas formas linguísticas para um mesmo conceito. O que se sabe, no entanto, é que se trata de conceitos distintos, mas que se relacionam.

A etimologia da palavra ‘compreender’ se origina de duas palavras vindas do latim: “cum”, que significa “junto” e “prehendere”, que significa “pegar”. Compreender seria, então, “pegar junto”, abarcar, envolver, abranger e incluir. Outra acepção para compreender é “entender”, “perceber”, “captar com a inteligência”.

Dentro dessa concepção, entende-se que o leitor “pega junto” os sentidos de um texto, em uma atividade interacional. Ou seja, é inviável que o leitor dite os sentidos sem as contribuições do texto. No mesmo sentido, o texto ou o autor não podem fornecer todos os elementos necessários à compreensão sem considerar a bagagem de

conhecimentos do leitor. Vasconcelos e Dionizio (2013) defendem que a compreensão textual “não é uma atividade simples, fácil, nem dom especial de alguns, ou seja, não se trata de uma habilidade de adivinhação.” (p.44).

Em relação a esse processo interativo de leitura, Leffa (2012) acrescenta que

existem ao redor do leitor e ao redor do texto, contextos que os envolvem, formando camadas de significação que viabilizam a compreensão. Nem o leitor nem o texto estão isolados dos contextos que os envolvem. O leitor sozinho é uma impossibilidade teórica. O texto sozinho não tem sentido; é apenas um amontoado de rabiscos no papel ou uma grande sequência de minúsculos pixels na tela do monitor. Leitor e texto só existem quando se encontram no momento da leitura (LEFFA, 2012, p.255).

A compreensão de um texto escrito, portanto, é definida por Coscarelli (2002, p.11) como a “combinação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor.” A autora acrescenta que, durante o processo de construção do significado, o leitor deve utilizar o repertório de seus esquemas de acordo com as solicitações do texto.

Solé (1998, p.73) relaciona algumas atividades cognitivas que podem ser ativadas durante o processo de leitura, mediante a utilização de estratégias: a compreensão dos propósitos implícitos e explícitos da leitura; a ativação de conhecimentos prévios relevantes para a compreensão; a atenção ao que é fundamental; a avaliação da coerência interna do texto; a interrogação constante quanto aos conteúdos e a elaboração e a comprovação de inferências.

Durante a leitura, o que é captado pelo cérebro entra em contato com conhecimentos já existentes. Assim, o que está armazenado é revisto e recordado. Agora, se o conteúdo a ser processado é novo, ou seja, se o leitor precisar aprendê-lo, será necessário ativar regiões cerebrais que possibilitem um reforço das sinapses.

Neste processo, é necessário que o cérebro utilize todas as informações relevantes de que disponha, com o objetivo de alcançar as possibilidades interpretativas necessárias à compreensão de um determinado texto. Se o tempo de processamento da leitura for grande, há uma maior dificuldade de conduzir a informação visual que os olhos levam ao cérebro. Esse é o fenômeno da “visão em túnel”, proposto por Smith (1999 apud COELHO, 2017).

Na situação apresentada, “o cérebro perde acesso à informação visual antes que o leitor tenha tempo de tomar qualquer decisão sobre ela, ou seja, sem que a processe.” (COELHO, 2017, p.52). Tal situação é comum em leitores iniciantes, como crianças e adolescentes. Também é possível, entretanto, acontecer com adultos, quando estes não possuem familiaridade com o assunto e com o vocabulário do texto a ser lido.

Seguindo a proposição de Smith, Coelho relacionou algumas circunstâncias que podem determinar a visão em túnel durante a leitura:

- a) A tentativa de ler algo que não faz sentido, quer dizer, algo que não pode ser previsto pelo leitor;
- b) A falta de conhecimento relevante acerca do que deve ser lido. Entende-se, aqui, a ausência de informação visual e não visual sobre um assunto (Deve ser recordada a teoria dos signos de Saussure.<sup>13</sup>);
- c) A relutância em utilizar a informação não visual, o que pode acontecer por conta de ansiedade por parte do leitor;
- d) O acúmulo de maus hábitos de leitura, como ler muito devagar; recusar-se a obter uma visão global do texto, optando por apreender todos os detalhes; e insistir em ler palavra por palavra corretamente antes de seguir em frente.

Ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, de acordo com Smith (1999 apud COELHO, 2017), a visão em túnel não acontece pela ausência de informações, mas pelo excesso de informação visual sem entendimento que chega até o leitor. Por isso, explica que todos os leitores, até mesmo os mais experientes, podem sofrer a visão em túnel eventualmente.

Na concepção de Leffa (2012, p.255), a compreensão envolve o desenvolvimento de quatro competências:

- 1) a tradução do código: Todo texto está estruturado segundo regras de um código, o qual precisa ser adquirido para que a compreensão seja alcançada. Em relação aos textos escritos, é necessário que o leitor tenha passado pelo processo de

---

<sup>13</sup> De acordo com a teoria dos signos de Saussure, a realidade só existe quando pode ser nomeada. Os signos são, dessa forma, uma maneira de apreender a realidade. Metaforicamente, o signo representa duas faces, indissociáveis, de uma mesma moeda. Uma das faces representa o significado (o conceito, o que se entende quando se usa um determinado signo, a representação mental da coisa) e a outra, o significante (o veículo do significado, a sua parte material). No caso da linguagem verbal, o significante seria a imagem acústica do que se quer expressar (FIORIN, 2004).

alfabetização, ou seja, pela aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, irá adquirir conhecimento linguístico.

Para Soares (2015), o conceito de alfabetização, que é um “conjunto de habilidades”, engloba três pontos de vista. O primeiro deles refere-se ao ensino da mecânica do ler e escrever, diz respeito ao ensino do processo de representação de fonemas em grafemas (escrita) e de grafemas em fonemas (leitura). Em um segundo enfoque, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados. No terceiro, a alfabetização é considerada um processo social e coletivo, e não individual, como estão inclinados os dois primeiros pontos de vista. Sendo assim, depende de características culturais, econômicas e tecnológicas, as quais variam de sociedade para sociedade.

A tradução do código não acontece somente em relação à escrita, mas com quaisquer imagens, vídeos e objetos culturais que contenham sentidos. “A contribuição do leitor neste caso é vir para o ato da leitura munido de um código de chegada para o qual o conteúdo do código de partida possa ser traduzido.” (LEFFA, 2012, p.256).

- 2) a montagem do quebra-cabeça: O texto a ser lido pode ser comparado a um jogo de quebra-cabeças. Para que haja a compreensão, o leitor deve, paulatinamente, encaixar as peças e inserir suas contribuições nas lacunas existentes. Por analogia, a montagem do quebra-cabeça refere-se à ordenação dentro da frase, obedecendo a restrições semânticas, em relação ao léxico, e a restrições sintáticas, com as regras de concordância e de regência, por exemplo. Esses seriam os conhecimentos textuais/composicionais.

Na sequência, é necessário haver conexão no agrupamento de frases, nos períodos, nos parágrafos, nos capítulos. A coesão deve ser, então, estabelecida por diferentes tipos de relações, tais como: tempo, causa e consequência, comparação, proporcionalidade, concessão, finalidade, condição, conformidade, entre outros.

As conexões entre as peças do quebra-cabeça, ou melhor, dos elementos que compõem um texto, por vezes, acabam por extrapolar os limites de um mesmo assunto. Tem-se o que se chama de intertextualidade, definida como a

“relação de um ou mais textos, entre autores, na elaboração de um novo texto” e a “influência de um texto sobre outro, dando origem a um novo texto” (BECHARA, 2009, p.519).

- 3) a evocação do saber construído: O processo de leitura é mais abrangente que unir e procurar dar sentido às partes de um texto. Além de conectar os elementos, o leitor ainda precisa ativar a sua memória e buscar conteúdos já conhecidos. É por isso que o leitor só consegue fazer, verdadeiramente, a leitura de um texto se já possuir conhecimento acerca do tema em questão. No caso, conhecimentos de mundo e culturais. Caso contrário, não terá como estabelecer as conexões necessárias e compreender o que decodificou.

Ainda é conveniente que o leitor conheça o tipo de texto (narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo ou injuntivo), o gênero (bilhete, carta, notícia, reportagem, anúncio, lista de compras, resenha, email, bula de remédio, tirinha, receita culinária, romance etc.) e o suporte no qual o texto está inserido (convencionais ou incidentais)<sup>14</sup>.

- 4) o planejamento das estratégias: O planejamento estratégico diz respeito às técnicas utilizadas pelo leitor segundo seus objetivos. Para tanto, deverá dispor de estratégias de leitura<sup>15</sup>, como o escaneamento (*scanning*) – a procura de uma informação específica; a busca da visão global do texto (*skimming*) – a obtenção das informações essenciais proporcionadas pelo texto e as inferências, que acontecem ao prever, predizer e levantar hipóteses.

Durante o processo de leitura, é comum que o leitor desenvolva um monitoramento de suas ações, atentando para o que melhor contribui para sua compreensão ou o que precisa ser ajustado para corrigir suas falhas. Apesar da realização de ações conscientes, a compreensão é vista como “uma experiência que se vive abaixo da superfície da consciência, pela sua complexidade e pela rapidez com que acontece.” (LEFFA, 2012, p.259).

---

<sup>14</sup> Os suportes podem ser classificados como convencionais ou incidentais, segundo Marcuschi (2008). Por suportes convencionais, típicos ou característicos entende-se que são aqueles produzidos para aquela finalidade. São exemplos o livro, o livro didático, o jornal, o jornal online, a revista, o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o outdoor, o e encarte e o folder. Já os suportes incidentais são aqueles que podem trazer textos, mas que não foram criados para esse fim. É o caso das embalagens, das roupas, dos para-choques e para-lamas de caminhão, do corpo humano, das paredes, calçadas, fachadas e muros, dos pontos de ônibus, das estações de metrô e dos ônibus.

<sup>15</sup> As estratégias de leitura serão abordadas com profundidade na seção ‘O ensino das estratégias de leitura’.

A etimologia da palavra ‘interpretar’ deriva do latim “*interpes*”, que fazia referência ao *interpretes*, pessoa que examinava as entranhas de animais como forma de prever o futuro objetivamente. Se for feita uma analogia com o processo de leitura, o *interpretes* é aquele que retira as “entranhas”, que extrai o conteúdo do texto. Neste sentido, o significado advém do próprio texto, sem interferências. Até hoje, a figura do intérprete é a de um intermediário entre pessoas que não falam uma mesma língua. Pelo senso comum, acredita-se que o seu trabalho é objetivo e neutro. No entanto, sabe-se que a imparcialidade de um intérprete é uma utopia.

Ao utilizar o recurso da interpretação, considera-se que o aluno não tem a habilidade de chegar ao sentido do texto autonomamente. Por isso, precisa de ajuda para construir a compreensão. Entre os procedimentos possíveis estão a interpretação por paráfrase, como réplica e como dialética (LEFFA, 2012).

Na interpretação como paráfrase, há a explicação de textos de naturezas distintas (jornalísticos, religiosos, literários, jurídicos, instrucionais, filmes, músicas etc.) para o leitor. Nesse tipo de interpretação, reproduz-se a obra original, o que pode causar mutilação, quando há a tentativa de resumir para tornar o conteúdo mais palatável. É o caso das fichas de leitura e dos resumos de obras literárias, os quais acabam por perder a essência desde a sua criação. Outro risco é o de desfigurar uma obra, quando se procura explicar todos os elementos presentes no texto.

Na interpretação como réplica, busca-se explicar o texto indiretamente para o leitor, por meio da interlocução entre autores e leitores. No contexto pedagógico, esse tipo de interpretação não é tão comum. Já a interpretação como procedimento dialético é bastante usual em sala de aula e se configura como uma possibilidade de desenvolvimento da compreensão do texto pelo aluno. O professor faz perguntas, abertas e fechadas, para induzir o conhecimento. Cabe ao aluno, então, procurar as respostas dentro do seu próprio repertório.

## **2.2 – O ensino de leitura**

Um dos principais papéis da escola é viabilizar a alfabetização – compreendida como o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e de escrita.

O que se sabe hoje, no entanto, é que passar pelo período de escolarização não tem garantido o sucesso de todos os alunos na compreensão leitora e na produção de textos. Da decodificação da língua escrita ao complexo processo de apropriação da língua escrita e falada em diferentes textos e contextos, há uma multiplicidade de fatores que distinguirão um sujeito inábil com as palavras de um leitor competente.

Cabe à escola, então, cumprir a missão de alfabetizar e ir além, ao promover o chamado letramento – entendido como o uso competente das habilidades de ler e escrever, de acordo com as demandas sociais. Segundo Soares (2002), letramento não se refere apenas às

próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p.145).

Baseando-se em uma concepção construtivista, Solé (1998, p.75) destaca três ideias para explicar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura. A primeira delas afirma se tratar de um processo de construção conjunta, através do qual os participantes ampliam seus entendimentos progressivamente. A segunda ideia demonstra que o professor atua como um guia, ao orientar seus alunos na compreensão dos conteúdos curriculares vigentes. A terceira ideia relaciona-se à metáfora dos “andaimes”<sup>16</sup> – estruturas temporárias muito utilizadas para a construção de prédios. De forma análoga, os professores atuam até o momento em que os alunos já tivessem atingido níveis mais altos, mais interiorizados e mais autônomos de compreensão.

De acordo com Nuttal (2000, p.30), o objetivo de uma aula de leitura é fazer os alunos utilizarem a língua para extrair mensagens dos textos. Neste sentido, o significado possui relevância central. Acrescenta que não se pode estabelecer uma receita para as aulas de leitura. Textos de diferentes tipos demandam diferentes posturas

---

<sup>16</sup> Solé (1998) explica que ‘andaimagem’ remete à metáfora do andaime, objeto utilizado em obras para que se alcance andares mais elevados. De forma análoga acontece no ensino de leitura, quando é fornecido auxílio até o momento que o aluno já se mostre mais competente e autônomo, não precisando do mesmo tipo de ajuda.

dos leitores e, por isso, os procedimentos usados nas aulas também devem variar. Além disso, cada leitor responde de formas distintas em relação ao mesmo texto, uma vez que possuem visões e interesses diversos. Conseqüentemente, o planejamento de uma aula de leitura precisa considerar a variedade de textos assim como a variedade de leitores.

Levando-se em conta que cada texto e cada leitor carecem de um tratamento específico, todo professor de leitura deve procurar traçar um objetivo geral de trabalho, como habilitar os seus alunos para se divertirem (ou, pelo menos, se sentirem confortáveis) com a leitura, ler textos autênticos sem auxílio, em uma velocidade apropriada, silenciosamente e com uma compreensão adequada. Nuttall (2000, p.31) relaciona uma série de implicações referentes ao trabalho do professor de leitura. Entre eles:

a) A habilitação dos alunos: É função do professor desenvolver meios para aprimorar a leitura de seus alunos, apesar de não ter total controle sobre esse processo. Cabe ressaltar que o maior esforço, em uma aula de leitura, deverá ser feito pelos próprios alunos.

b) A diversão ou o conforto com a leitura: Por muitas vezes, a leitura é utilizada para fins escolares ou profissionais. Entretanto, não se deve perder de vista o prazer e o interesse que podem derivar da leitura. Daí a importância de o professor selecionar textos interessantes e atrativos para seus alunos.

c) A leitura sem auxílio: É esperado que os professores ajudem os alunos durante as aulas. No entanto, eles não estarão por perto em todos os momentos. Por isso, é preciso desenvolver nos alunos a habilidade de ler por conta própria, tornando o apoio desnecessário.

d) A leitura de textos não familiares: Durante as aulas, o trabalho de compreensão é compartilhado com o aluno, o professor e os colegas de turma. Ou seja, a responsabilidade na busca de significados é dividida. Sendo assim, o trabalho do professor deve ser preparar os alunos para a leitura de textos a que nunca tiveram acesso. A habilidade de leitura será testada, realmente, se os educandos tiverem contato com textos não familiares, de gêneros pouco lidos. Na ocasião, deverão utilizar todas as estratégias de leitura que conheçam.

e) O emprego de textos autênticos: Os textos utilizados em sala devem se assemelhar àqueles que serão encontrados na vida diária. Cabe, então, ao professor

decidir em que níveis de leitura encontram-se os alunos para a escolha de textos apropriados.

f) A velocidade apropriada: Os alunos devem aprender que cada tipo de texto possui um propósito diferente do outro. Sendo assim, precisam adequar/flexibilizar a velocidade de leitura ao comprometimento estabelecido no momento de ler.

g) A leitura silenciosa: Ler em voz alta é usual para crianças. O que se percebe, no entanto, é que alguns adolescentes e adultos estacionam nessa forma de ler. A habilidade de ler silenciosamente, portanto, pode representar um avanço.

h) A leitura com uma compreensão adequada: A compreensão é central para a leitura. Não se espera, no entanto, que o leitor tenha a mesma precisão de leitura para todos os textos. Em muitos deles, isso acaba não sendo fundamental. Assim, entende-se que o foco que cada leitor emprega depende do seu propósito de leitura.

De forma mais ampla, o trabalho eficiente de um professor de línguas, segundo Westwood (2008) revela que eles, entre outras habilidades: apresentam entusiasmo; têm um bom domínio da sala de aula; oferecem aos alunos o máximo de oportunidades para aprenderem; mantêm foco nos ensinamentos acadêmicos; têm expectativas altas quanto ao que os alunos podem alcançar; envolvem os estudantes nas lições, mantendo-os sempre trabalhando com motivação; estabelecem uma estrutura de conteúdos a serem cobertos; dão explicações e instruções claras e usam uma variedade de estilos, métodos e fontes para ensinar.

Com o objetivo de investigar quais são os meios pelos quais um professor de leitura chega a uma prática significativa em sala, Richards (1997) acompanhou as aulas de um professor avaliado positivamente pela comunidade escolar. O objetivo da pesquisa era para verificar como esse professor conduzia a sua atividade e a que se devia o aparente sucesso dele. Assim, analisou quais eram a filosofia (a abordagem), as estratégias de ensino empregadas e as tarefas propostas aos alunos.

Após um período de observação, Richards (1997) não se ateu a características genéricas esperadas em todos os professores de línguas, como um bom gerenciamento da sala de aula, um bom ritmo e uma preparação cuidadosa da aula. O pesquisador, então, desenvolveu uma lista de princípios do que se pode observar em uma aula de leitura efetiva:

a) Objetivos instrucionais são usados para guiar e organizar as aulas – Os objetivos do curso servem para ajudar no planejamento e na organização do professor. Assim, ele é capaz de formular quais os propósitos para a realização da aula e como esses objetivos devem ser alcançados.

b) O professor tem compreensão teórica da natureza da língua e a demonstra no seu planejamento – O professor demonstra conhecer as teorias do processo de leitura, tais como as estratégias de leitura, as teorias do conhecimento esquemático (“schema theory”) e o papel do conhecimento prévio dos alunos na leitura. Sendo assim, utiliza tais informações para selecionar e planejar as atividades com os discentes.

c) O tempo de aula é usado para o aprendizado – O professor tenta, conscientemente, maximizar o tempo de aula com o aprendizado. Quer dizer, os alunos estão em atividade na maior parte do tempo. Já os minutos restantes são utilizados em procedimentos logísticos, como a entrega do dever de casa.

d) As atividades instrucionais têm foco no ensino e não na testagem dos alunos – Com o foco no ensino, o professor prioriza atividades em grupo em vez de atividades individuais. E, como objetivo de levar os alunos a administrarem a leitura, eles expressam oralmente os processos pelos quais passaram até chegarem a um determinado raciocínio e, conseqüentemente, ao significado de uma palavra ou a uma resposta.

e) As aulas têm uma estrutura clara – O professor comunica aos alunos, no início da aula, os tipos e a ordem das atividades que eles farão. Os propósitos são claros. Quando os alunos migram de uma atividade para a outra, o professor anuncia o tempo para que a finalizem.

f) Diferentes atividades são usadas durante cada aula – o professor oferece uma variedade de atividades dentro da aula, gerando diferentes experiências de aprendizado e motivação.

g) As atividades em sala dão aos alunos oportunidades de ter um *feedback* da performance de leitura deles – Em aula, os alunos não apenas praticam a leitura, mas também são informados sobre quais estratégias devem ser usadas e quão funcionais elas são durante a realização de cada exercício.

h) As atividades instrucionais são relacionadas aos propósitos de leitura do mundo real – A aula é dividida progressivamente em “micro” e “macro” atividades. De

início, nas “micro” atividades, são utilizadas estratégias de leitura específicas. Já nas “macro” atividades, exige-se do aluno a combinação de diferentes estratégias de leitura.

i) A instrução é focada no aluno – O professor assume o papel de consultor em sala de aula. Assim, em vez de se colocar em destaque, ao dar extensas explicações, possibilita que o aluno esteja no centro do seu aprendizado ao trabalhar com autonomia.

A tarefa do professor é encaminhar o aluno para níveis de compreensão textual mais elevados dos que ele se encontra. Para tanto, deve promover uma ‘andaimagem’ para apoiá-los até que caminhem por conta própria. Nuttall (2000, p.36) faz uma analogia com a forma como os pais ensinam seus filhos bebês a andar. Se os pais os carreguem de um lado para outro, eles chegarão ao seu destino, mas não terão condições de refazer o caminho sozinhos da próxima vez. Por isso, o método mais eficaz é impulsioná-los, oferecer-lhes a mão para firmá-los, ampará-los se eles caírem e deixar que tentem novamente.

Brevemente, Nuttall (2000) relaciona alguns passos que podem ser seguidos pelo professor, além de dar instruções explícitas quando necessário:

a) Encorajar: estimular os alunos para que tentem, elogiando-os pelos seus sucessos, sem culpá-los pelos erros, mas utilizando cada deslize para auxiliá-los a progredir.

b) Auxiliar os alunos a cumprirem a tarefa proposta dando dicas, fazendo perguntas mais fáceis, oferecendo tarefas correlatas etc.

c) Investigar: procurar conhecer o caminho percorrido pelo aluno até chegar a uma determinada resposta, que pode estar certa ou errada.

d) Dar modelos: demonstrar exatamente a forma de executar as tarefas para que possam saber o que se espera deles.

e) Clarificar: dando exemplos e explicações.

É interessante promover a interação oral no ensino de leitura. Inicialmente, acontece entre professor e aluno. Na medida em que se sentem mais confiantes, os alunos podem interagir em busca de significados, um promovendo a ‘andaimagem’ para o outro. Nessa dinâmica, é desejável que o professor divida a turma em grupos de trabalho com o objetivo de viabilizar a interação sem tanta interferência.

Os alunos devem aprender a interrogar os textos, como buscar a intencionalidade do autor ao escrever determinado texto ou o significado de um vocábulo ou de uma expressão. E o treinamento dos alunos-leitores consiste na tarefa de prepará-los para fazerem tentativas conscientes para descobrir o que realmente os ajuda a ler melhor, com o objetivo de que adotem estratégias para “enfrentar” os textos de maneira autônoma.

O trabalho do professor visa à preparação dos alunos para o futuro. Sabe-se que não será possível apresentar ao aluno todos os tipos de textos que eles poderão ler um dia. Por isso, é recomendável ofertar técnicas para aproximá-lo de textos de variados tipos e propósitos. Essa é a essência do ensino de leitura.

Entre as práticas recomendadas para as aulas de leitura, Gabriel e Morais (2017, p.40) citam o uso da leitura compartilhada. A atividade deve acontecer em grupo, mediada pelo professor, com o objetivo de ampliar o conhecimento de palavras e de seus contextos de uso.

Ao lerem sozinhas, as crianças muitas vezes não prestam atenção para determinadas palavras, ou não suspeitam que uma determinada palavra ou expressão encontrada no texto escrito possa ter um significado diferente daquele mais frequente na linguagem oral. Além disso, a criança pode não possuir os conhecimentos necessários para compreender que uma expressão está sendo usada em sentido metafórico ou irônico, por exemplo. Assim, ao interromper a leitura e fazer questionamentos sobre palavras e expressões e seu significado no contexto da história lida, o professor pode fomentar o levantamento de hipóteses por parte das crianças, permitir que as confrontem e busquem as que melhor representam o sentido do texto.” (GABRIEL; MORAIS, 2017, p.40).

### **2.3 – O ensino das estratégias de leitura**

O processo de leitura pode ser realizado pelo reconhecimento de técnicas de composição do texto, segundo Pauliukonis (2009, p.41). Faz-se, assim, o trabalho de interpretação com a reconstrução de sentidos, o que requer a articulação de fatores “além da decodificação dos elementos instrucionais do texto, o reconhecimento de estratégias realizadas e que configuram os sentidos virtuais, passíveis de recuperação por inferência, a análise de pressupostos e implícitos situacionais de diversas ordens.”.

Outra ação a ser exercida pelo leitor nesse processo é o de decifrar um texto, o que deve acontecer por meio da mobilização de múltiplas competências, como

linguísticas, semânticas, pragmáticas e situacionais. Para Nuttall (2000), “o objetivo é chegar a uma compreensão, não apenas do que o texto significa, mas de como o significado é produzido.” (p.38).

Dentro da concepção dialógica, o sentido atribuído a um texto está na interação estabelecida entre autor, texto e leitor, por meio de um “processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.” (SOLÉ, 1998, p.27). Esse mecanismo pode ser denominado de estratégia, termo oriundo da “linguagem militar e significa a busca pelo melhor caminho para se concretizar uma ação. Isso inclui planejamento, surpresa, cooperação, encurtamento de caminhos e objetividade, entre outros requisitos.” (PAULIUKONIS, 2009, p.41).

As estratégias de leitura são, portanto, importantes recursos na compreensão textual. Na definição de Solé (Ibdem, p.69-70), as estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.”

O ensino de estratégias de leitura é mais comum com o uso de textos mais curtos (leitura intensiva). No entanto, também é possível trabalhar com textos mais longos, como livros completos (leitura extensiva). Esse tipo de leitura, porém, é negligenciado em sala de aula pelo seu maior tempo de execução. Já o trabalho com a leitura intensiva, com textos mais curtos, pode ser finalizado em poucas aulas.

Cada tipo de leitura demanda diferentes procedimentos em sala de aula, uma vez que possuem diferentes propósitos. O que se sabe é que não há apenas esses dois tipos contrastantes de leitura, mas uma variedade de estratégias que podem ser utilizadas em diferentes tipos de leitura. Dentro da leitura intensiva, há uma distinção entre o ensino de leitura baseado nas habilidades e baseado nos textos.

Nas aulas baseadas nas habilidades, a intenção é focar em uma estratégia específica, como a inferência pelo contexto. Com o objetivo de desenvolvê-la, são usados alguns textos, cada um oferecendo oportunidades de praticar a habilidade. Sendo assim, outros aspectos do texto não serão tratados, a não ser que contribuam com o objetivo específico da aula.

Por outro lado, uma aula baseada nos textos é o que se espera de uma aula de leitura intensiva, sendo o texto o foco da aula. Na ocasião, os alunos são orientados para

que possam compreender um texto de maneira global, utilizando todas as habilidades que já adquiriram. De acordo com Nuttal, “ambas as abordagens são necessárias e complementares.” (NUTTALL, 2000, p.38).

A seguir, serão descritas diferentes estratégias de leitura desenvolvidas na leitura intensiva. São elas: o escaneamento (*scanning*); a busca da ideia global do texto (*skimming*); a inferência; o prever e o predizer; o resumo/a síntese e o conhecimento do vocabulário.

- a) Escaneamento (*scanning*) – é uma estratégia de leitura realizada em alta velocidade. Quando se escaneia um texto, há uma pergunta em mente. Não é preciso ler cada palavra, apenas as palavras que respondem a pergunta exigida. A prática de escaneamento possibilita “pular” os trechos não tão importantes, o que permite uma leitura mais rápida.
- b) Busca da ideia global do texto (*skimming*) – Nessa estratégia, o leitor lê apenas as palavras que o ajudarão a ter uma ideia global do texto. É importante, durante o processo, ter em mente qual o objetivo da leitura para que consiga ler o mais rápido que puder.

A análise de cada parágrafo contribui para o entendimento global do texto. Por isso, é conveniente considerar que parágrafo é um grupo de frases sobre um mesmo assunto. E ainda, muitos parágrafos incluem um tópico frasal, o qual expressa o assunto do parágrafo. As demais frases explicitam detalhes referentes ao assunto.

- c) Inferência – Algumas vezes, o assunto do texto pode não estar explícito diretamente. Assim, é necessário procurar por pistas e tentar adivinhar do que se trata. Quando isso acontece, é importante atentar para as informações disponíveis, com o objetivo de completar as lacunas. A essa estratégia dá-se o nome de inferência, que acontece para preencher as lacunas do texto, uma vez que é impossível o texto conter todas as informações de que o leitor necessitaria. De acordo com Gabriel e Morais (2017, p.40), a compreensão inferencial desenvolve-se com a idade.

Coscarelli (2002) define inferências como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no

texto.” (p.1). Segundo a pesquisadora, as inferências correspondem a operações muito abrangentes, tais como a identificação de elementos anafóricos e exofóricos e a concepção temática de um texto. Elas podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e dependem dos conhecimentos prévios do leitor, assim como da situação comunicativa. Neste processo, cabe ao leitor fazer análises, induções, deduções, generalizações e analogias, além de outras operações mentais que forem necessárias à compreensão do texto.

Ao analisar noções de inferência, Coscarelli (Ibdem, p.2) aponta que se refere a “uma adição de informação nova ao texto”. Corresponde, assim, ao acréscimo de informações não-explicitas no texto pelo leitor, sendo que tais informações devem respeitar as indicações oriundas do texto, quer seja ele advindo do discurso falado como escrito.

As inferências podem ser classificadas em dois tipos: conectivas e elaborativas. As inferências conectivas são aquelas feitas pelo leitor para ligar diferentes informações, garantindo a coerência de um texto. Essas inferências estabelecem, dentre outras, relações de tempo, de espaço, de modo, de finalidade, de causa e consequência, de intensidade, de afirmação e negação, de dúvida, de inclusão e exclusão, de intencionalidade e de opinião.

Já as inferências elaborativas não são fundamentais para a coerência textual, no entanto, são igualmente importantes, uma vez que contribuem para enriquecer a informatividade e a compreensão global do texto.

Leffa (2000) reafirma a importância da estratégia de inferência quando os alunos desconhecem o significado de uma determinada palavra no interior de um texto. Privilegia, assim, o ensino de uma compreensão global do texto e a contribuição do conhecimento acumulado (ou prévio) por parte dos aprendizes.

Partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo, que pode ser dado por relações intratextuais, onde o significado da palavra desconhecida pode ser **inferenciado** dentro do próprio texto, e por relações intertextuais, considerando aí as disciplinas do currículo escolar (LEFFA, 2000, p.37, grifo nosso).

Durante o processo de leitura, o leitor realiza previsões em busca de significados, o que pode ser confirmado ou não. Scott (1985 apud COSCARELLI,

2002, p.13) afirma que o leitor, a cada momento, desempenha uma “flexibilidade de ajuste mental”. Assim, ele reconhece que suas previsões estão erradas e parte rumo a novas possibilidades de leitura. As previsões são exemplos de atividades inferenciais.

Prever e predizer – São ações que também correspondem a inferências ao ler um texto. O objetivo de prever é ajudar o leitor a predizer o que possa conter o texto. Antes mesmo de lê-lo integralmente, é possível obter algumas ideias, as quais poderão ser ratificadas ou não. Investir nessa estratégia de leitura pode garantir maior conhecimento das ideias do autor, economia de tempo na leitura e ganhos na compreensão.

Mikulecky e Jeffries (1996) desenvolveram um roteiro para a execução das estratégias de prever e predizer em textos longos:

- 1) Leia o título (Sobre o que diz?, Sabe-se algo sobre o assunto?);
- 2) Decida qual o tipo de texto (É um artigo, uma dissertação, uma história, uma explicação?, Parece difícil?);
- 3) Observe o modo de organização do texto (É dividido em partes?, Há subtítulos? Se existem, o que eles expressam sobre a forma como o assunto é apresentado?);
- 4) Leia rapidamente a primeira linha do parágrafo ou subdivisão (É possível dizer sobre o que é esse trecho?, Sabe-se algo a respeito?);
- 5) Observe nomes, números, datas e palavras que se repetem (É possível reconhecer alguns deles?); 6) Leia rapidamente algumas frases do último parágrafo (Qual é o ponto de vista final do autor?, Trata-se de uma conclusão ou um resumo?).

Resumo/Síntese – Com essa estratégia, o leitor reconta as partes mais importantes de um texto de uma forma mais sintética. Em geral, procura-se resumir para garantir a compreensão de um conteúdo; explicar o sentido de um texto para alguém e revisar textos para avaliações. Um bom resumo deve conter as ideias principais e os pontos de sustentação de um texto. Geralmente, a ideia principal está presente no tópico frasal. No resumo, as ideias precisam manter a coesão e a coerência do texto original, mantendo-se a unidade de sentido. Para tanto, é preciso utilizar conectivos ou conjunções nas frases, tais como: e, mas, contudo, inicialmente, antes, depois, por fim, porque etc. Assim, não são considerados detalhes, informações desnecessárias ou repetidas e a opinião dos leitores.

Ao se considerar a importância das estratégias de leitura, acredita-se que elas devem ser ensinadas na escola, tendo em vista a formação de um público leitor autônomo e consciente de suas tarefas na sociedade. Ao professor, cabe a função de ajudar seus alunos a construir seus aprendizados. Aos alunos, cabe assumir o protagonismo na construção de sentidos e demonstrar esforço para alcançar seus objetivos.

Conhecimento do vocabulário – A automatização na identificação lexical garante maior rapidez na leitura e uma melhor compreensão textual. Quando não se conhece o significado de uma palavra, o melhor a se fazer é tentar adivinhá-lo. Com essa estratégia, o leitor aproveita mais a leitura por não ter de interrompê-la com frequência e pode continuar em busca do sentido global do texto. Em vez de gastar tempo procurando o significado de uma palavra desconhecida, pode-se procurar compreender pelos arredores, ou seja, pelo contexto.

Outra forma de buscar o significado das palavras é atentando para a estrutura gramatical das frases. Dessa forma, verifica-se se a palavra em questão desempenha o papel de substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio etc. Nesse processo, diminui-se a variedade de opções para adivinhar o sentido.

Ao promover aulas de leitura, é provável que todos os professores de línguas já foram interpelados por seus alunos por não terem o conhecimento de uma palavra específica. Este momento costuma ser desafiador não só para os alunos como para os professores. De início, há algumas explicações que podem ser dadas com o objetivo de tranquilizar os estudantes e levá-los a crer sobre a responsabilidade que também possuem no processo de aquisição (ou aprendizagem) do léxico (LEFFA, 2000):

- 1) Os alunos devem saber que é impossível conhecer todo o vocabulário que compõe o nosso idioma;
- 2) Eles devem ter noção de que a maior parte do vocabulário de um texto é formada por palavras mais comuns da língua, o que pode ser comprovado por estudos da frequência de ocorrências. Algumas são usadas com grande frequência, outras têm aparição raríssima;
- 3) Outro ponto importante é que, após atingir certo grau de maturidade linguística – o que geralmente acontece na adolescência –, ainda é possível continuar aprendendo novos vocábulos, o que pode perdurar por toda a vida.

Leffa (2000) conclui sua explanação sobre a aquisição do léxico afirmando que o significado das palavras não está restrito às delimitações do texto, mas expande-se, ofertando uma enorme gama de possibilidades.

Conhecer uma palavra não é apenas estabelecer a conexão rígida entre forma e conteúdo, como se fossem dois monólitos que se encaixassem um no outro, impossíveis de serem analisados. Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras, só permitindo a criação de textos onde os equilíbrios interno e externo, em seus inúmeros aspectos, possam ser mantidos (LEFFA, 2000, p.42).

Para o ensino de leitura extensiva, de textos mais longos, há algumas estratégias de leitura que podem ser trabalhadas especificamente, como o escaneamento, a busca da visão global do texto, a produção de uma lista de conteúdos e de um índice etc. De forma mais complexa, há o desenvolvimento da habilidade de discernir a relação entre as várias partes de um texto longo, a contribuição de cada enredo ou argumento, além das evidências dos pontos de vista do autor (NUTTALL, 2000, p.38).

Foram listadas, até aqui, práticas no ensino de leitura que podem garantir o sucesso dos alunos. No entanto, também existem formas de auxílio que podem ser consideradas um equívoco. Elas acontecem quando o professor faz a maior parte do trabalho ou guia as atividades sem dar o protagonismo ao aprendiz. É o caso das tarefas que cobram apenas o certo e o errado, pois se prioriza a testagem em vez do desenvolvimento de uma habilidade. Verifica-se o que o aluno pode ou não fazer, e esse não é o principal papel do professor, mas o de trazer à tona o aprendizado.

Ler o texto em voz alta, explicar ou resumir para iniciar o trabalho com o texto ou dar explicações a cada vez que o aluno sente dificuldades de compreensão são exemplos de conduções equivocadas. Em situações como essas, o professor antecipa ao aluno algo que todo leitor deve procurar alcançar por conta própria.

Há muitos motivos que comprometem o sucesso dos alunos em relação ao aprendizado da leitura. Nuttall (2000, p.35) relaciona algumas razões circunscritas ao trabalho do professor:

a) Expectativas negativas: Influenciam a atuação do professor e podem ser detectadas, principalmente pelos alunos.

b) Tarefas não adequadas: Tarefas com níveis não adequados para os alunos, enfadonhas ou sem propósitos bem delineados.

c) Procedimentos errados: As atividades devem representar um ‘andaime’ para o aprendizado dos alunos, não apenas a testagem deles.

d) Expectativa de que corram antes de andar: Por vezes, espera-se acima do que o aluno pode render de fato em um determinado momento. O que se deve fazer é estimular a participação ativa para que possa, gradativamente, alcançar níveis de compreensão mais altos.

e) Textos errados: A escolha dos textos pode ter sido equivocada, talvez por estar em um nível diferente da capacidade dos alunos.

É necessário destacar que o aluno desempenha papel central durante as aulas de leitura, pois implica reciprocidade em relação às atividades do professor. Nuttall (2000, p.33) relaciona algumas das responsabilidades dos aprendizes:

a) Assumir uma participação ativa no aprendizado: É importante que o aluno assuma a responsabilidade pelo seu processo de aprendizado da leitura e se mostre atuante;

b) Monitorar a compreensão textual: Os alunos devem aprender sobre as características do texto e sobre a necessidade de estar alerta e consciente durante o processo de leitura. Esse monitoramento sobre o que acontece na nossa mente é chamado de metacognição.

c) Aprender a dialogar com o texto: Uma forma de promover essa habilidade é dialogar sobre os textos, o que pode ser desenvolvido e estimulado pelo professor;

d) Assumir riscos: O sucesso no aprendizado da leitura só acontecerá efetivamente quando o aluno assumir o risco de cometer erros. É preciso compreender, então, que os erros são oportunidades de aprender. Também é preciso reconhecer quando ainda não houve o entendimento de um determinado assunto;

e) Aprender a não trapacear a si próprio: O aprendizado da leitura poderá levar o aluno a alcançar um desenvolvimento pessoal e profissional. Caso ele não se engaje seriamente estará trapaceando a si mesmo e perdendo oportunidades na vida.

## 2.4 – A leitura de textos multimodais

O ambiente digital é um meio híbrido de linguagens composto por textos escritos e orais, vídeos, áudios, imagens, cores, fotografias, animações, banners, gestos etc. São os chamados de textos multimodais que, na web 2.0, oferecem possibilidades de criação, postagens, compartilhamentos e interatividade (KERSCH; RABELLO, 2016; RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA; DIAS, 2016). Domingos et al. (2017) acrescenta que, no ciberespaço, “a multimodalidade é condição *sine qua non* do texto na tela.” (p.100).

Ao abordar o tema multimodalidade, é imprescindível fazer referência ao Grupo Nova Londres, o qual tem entre seus representantes Kalantzis, Cope, Fairclough, Kress e Van Leeuwen. Eles pesquisam as novas formas de composição textual por vários anos. Baseando-se na multiplicidade de recursos semióticos analisada por eles, foram elaborados esquemas como os que poderão ser conferidos a seguir (Ver Figura 5):

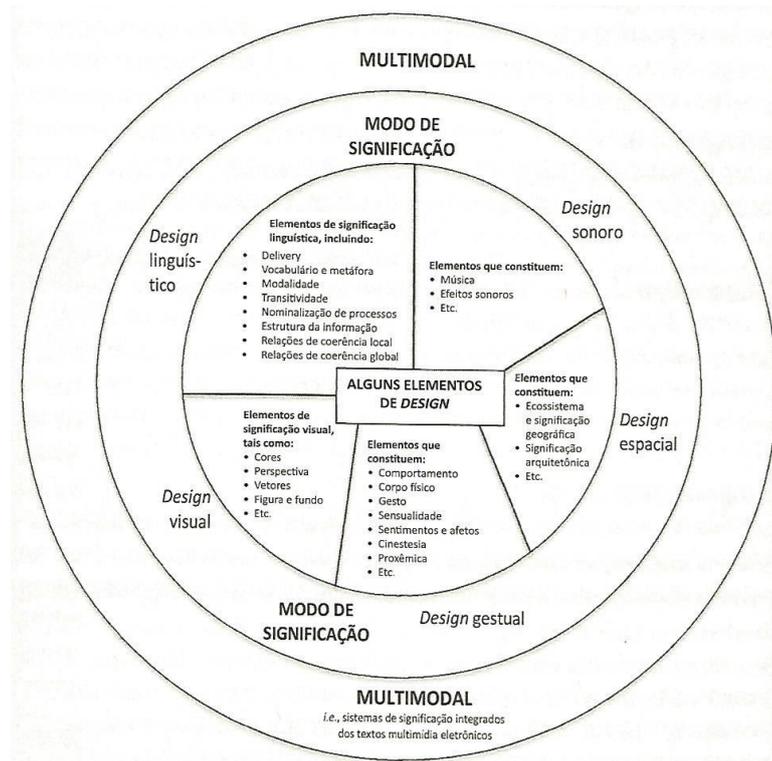


Figura 5 – Modelo de sistema multimodal com os elementos que compõem os modos de significação, adaptado por Rojo (2013).

No primeiro modelo, formulado por Rojo (2013, p.24), são considerados diferentes modos de significação, como os elementos de significação linguística, visual, gestual, espacial e sonora. Unidos, eles compõem as atuais mensagens plurissignificativas. Com sentido semelhante, apresenta-se o modelo proposto por Oliveira e Dias (2016, p.82) (Ver Figura 6):

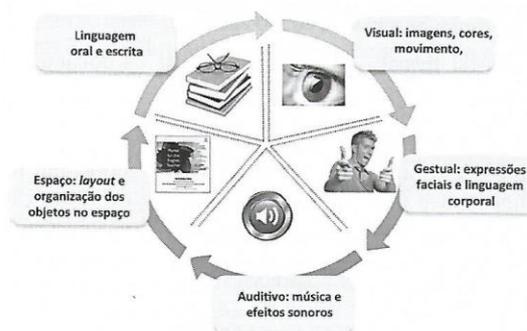


Figura 6 – Códigos ou modos semióticos em modelo proposto por Oliveira e Dias (2016).

Diante do exposto, é relevante considerar que, a participação em uma interação oral pressupõe, pelo menos, dois modos de representação, com a escolha entre palavras, entonação, gestos e expressões faciais. Durante a leitura de um texto – manuscrito, impresso ou na tela de computadores, celulares, *tablets* ou leitores digitais – são verificadas palavras, fotografias, desenhos, infográficos, sons, animações etc. Enfim, as pessoas estão sempre imersas em processos de comunicação multimodal. E, a partir dos sistemas de conhecimento, reúnem-se recursos verbais, visuais, auditivos, táteis durante interações comunicativas. Eis a multimodalidade discursiva, característica comum a todos os gêneros textuais (DIONISIO, 2007).

A fala é multimodal porque, além dos recursos verbais (uso da palavra, emitida pela voz), agrega recursos não verbais (gestos, posturas, sorrisos, olhares, meneios de cabeça, por exemplo). Juntos, eles participam da construção de sentidos dos enunciados. De forma semelhante, todos os gêneros textuais escritos são multimodais. Além dos conteúdos verbais, fotografias, desenhos, caricaturas, gráficos, infográficos, mapas, vídeos, em suas disposições gráficas, no papel ou na tela também contribuem para agregar sentidos. Resumidamente, de acordo com Dionisio (2007),

todos os elementos visuais e suas disposições nos textos podem ser analisados, uma vez que desempenham um trabalho persuasivo. A composição de um texto visual envolve a escolha de estratégias,

dando formas ao que se apresenta numa página, dirigindo a atenção dos leitores numa relação intertextual (DIONISIO, 2007, p.195).

A crescente produção e circulação de textos virtuais vêm chamando a atenção de usuários curiosos e trazem grandes desafios para os estudos de língua e linguagem. Todos querem saber se as mudanças observadas são, de fato, revolucionárias e se elas se tornarão permanentes na língua. O pesquisador Crystal (2001) chegou a afirmar que “Nós nunca podemos prever as mudanças linguísticas, apenas reconhecê-las uma vez que acontecem.”<sup>17</sup> (p.22, tradução nossa). Acrescentou também que “a língua está no coração da internet.”. Daí a importância de aproximar os atuais estudos com as manifestações linguísticas observadas no ambiente *online*.

Crystal foi um dos primeiros a examinar a linguagem da internet e constatou que as variações linguísticas e estilísticas desse tipo de linguagem não se encaixavam perfeitamente nos modelos descritivos e estilísticos disponíveis. Assim, seus glossários, artigos e livros propiciaram o surgimento e a consolidação de um novo ramo da linguística: a Linguística da Internet (*Internet linguistics*).

Em entrevista às autoras Shepherd e Saliés (2013), Crystal traça um panorama histórico acerca dos estudos que vieram culminar na mais nova área da linguística. Entre alguns dos temas que já foram analisados desde o início dos estudos, na década de 90, estão:

- a dicotomia oralidade versus escrita, agora à luz das novas mídias. Nas palavras de Crystal, “O fato de a internet não se encaixar bem na modalidade oral nem na modalidade escrita, mas exigir de ambas, também me preocupou.” (p.19);
- as diferenças em relação à linguagem oral incluem novos padrões de troca de turnos novos ritmos conversacionais;
- a evolução da ortografia, que parece tender para um processo de simplificação;
- as diferenças do discurso escrito em relação às infinitas possibilidades de leitura dos hipertextos;

---

<sup>17</sup> Trecho original: “We can never predict language change, only recognize it once it has happened.” (CRYSTAL, 2001, p.22).

- a utilização de recursos multimodais/ multimidiáticos, como o uso de cores destacando o texto, a identificação de cada parte dos sites, as áreas de interatividade e as contribuições linguísticas advinda de veículos como o jornal, o rádio e a televisão;
- a legibilidade da internet interferindo no processo de compreensão e construção de sentidos;
- o tamanho da tela influenciando o tipo de linguagem utilizada;
- o uso dos *emoticons* (Atualmente, podem ser acrescidos os emojis e os gifs);
- o constante aumento do número de línguas na internet, com o decorrer do tempo, reivindicando espaço no lugar da supremacia da língua inglesa;
- a abordagem de questões éticas acerca do enfraquecimento das fronteiras entre o público e privado;
- os perigos que rondam a internet, como as ações difamatórias e o cyberbullying;
- o desrespeito em relação à autoria. De acordo com Crystal, no passado, os textos eram produzidos por um autor conhecido, dirigidos a um público determinado, em um suporte coerente com o seu conteúdo. Tinham limites físicos definidos (como as cartas e as placas de trânsito, por exemplo) e limites temporais (como as notícias impressas e as entrevistas televisivas). Hoje, no entanto, os textos produzidos no ambiente digital perderam “a estabilidade, a familiaridade e o conforto.” (p.22).

Em relação aos textos produzidos no meio *online*, Crystal refuta a descrição deles como textos sincrônicos, uma vez que “não pode[m] ser visto[s] como representante[s] de um único estado da língua: é uma confluência de usos de dois ou mais estados linguísticos.”. Neste sentido, refere-se à ausência de *feedback* simultâneo, procedimento próprio da fala e fundamental para uma comunicação bem sucedida.

A consideração de serem textos diacrônicos também não é aceita por ele, pois “o objetivo não é mostrar a mudança linguística entre esses dois estados distintos.”. Por

isso, prefere descrever os atuais textos da internet como “pancrônicos”, pois “emerge[m] de usos localizados em diferentes pontos do tempo.” (p.24).

Dentro deste pensamento, durante a entrevista, o autor cita uma palestra da qual participou em 2005, quando procurou delinear as dimensões da Linguística da Internet:

- a) a dimensão sincrônica: uma análise sincrônica da linguagem englobaria todas as áreas de atividade da internet, como exemplos estão o correio eletrônico, as conversas *online*, os jogos interativos, as mensagens instantâneas de texto e as páginas da web;
- b) a dimensão diacrônica: a velocidade de mudança nos últimos anos foi tão expressiva que já seria possível desenvolver uma Linguística Histórica da Internet. O surgimento e a incorporação de novas tecnologias ao cotidiano das pessoas permitem, por exemplo, a mudança de terminologia de Comunicação mediada por computador (CMC) para Comunicação mediada pelo meio digital (CMD).

Diante de todas as reflexões abordadas, as autoras Shepherd e Saliés (2013) sintetizam a Linguística da internet como

uma Linguística de base empírica, de natureza aplicada, cujo ponto de partida é o uso da linguagem e não os linguistas. Apoia-se em todas as subáreas da própria Linguística, examinando o discurso, a sintaxe, a sintaxe, a sociolinguística, a pragmática e a psicolinguística da internet. Dessa forma, busca entender como, por que e através de quem e de que output dá-se a construção de sentido em ambientes digitais (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p.8).

Ainda segundo Shepherd e Saliés (Ibidem), “Uma análise capitaneada pela Linguística da Internet incluiria uma gramática do meio eletrônico (e-gramática) e análises dos efeitos gerados por línguas e culturas em contato a partir das perspectivas sociolinguísticas e pragmática.” (p.8).

Conforme falado anteriormente, os atuais estudos linguísticos vêm procurando compreender em quais bases se fundamentam os textos produzidos no meio *online*. Utiliza-se a expressão ‘internetês’, para dar conta de um tipo de linguagem oriundo da necessidade de comunicação rápida e com parcimônia de palavras.

O internetês é bastante recente e vem causando discussões acaloradas e reações controversas quanto à sua existência e influência na língua portuguesa. Há os ferrenhos

defensores do idioma, que o consideram um exemplo de deturpação da língua. Neste sentido, fazem parte do senso comum concepções em relação ao internetês como deformação, declínio, empobrecimento, desestabilização, degeneração e até mesmo agressão dos usuários língua.

Ao ser questionado se as crianças poderão passar a escrever de forma errada por se aproximarem da linguagem própria do ambiente *online*, Fiorin (2008) esclarece e afirma que a escola precisa se inteirar dessas discussões e, conseqüentemente, ajudar os alunos. Para o linguista,

É evidente que acostumar-se a escrever assim poderia causar algum problema, pois o aprendizado da ortografia é a fixação de uma imagem e poderia vir à mente uma imagem errada no momento de escrever. No entanto, isso não acontece com pessoas que foram bem alfabetizadas. O problema, portanto, é de escola e não de internet (FIORIN, 2008, p.6).

Com uma visão mais aberta às manifestações dinâmicas da língua, consideram o internetês uma realização linguística real e concreta de como a língua sofre mudanças para atender às necessidades de seus usuários durante os processos de comunicação.

O pesquisador indiano Rajagopalan (2013) apresenta uma visão positiva, destacando a brevidade de sua existência, uma vez que

há incerteza quanto ao tipo de mudança que o internetês é capaz de provocar na língua padrão. No lugar de especular no escuro sobre esse assunto, uma forma mais proveitosa de abordar a questão é perguntar quais os fatores que estão fazendo do próprio internetês algo volátil, com rumos tão imprevisíveis. Lembrem-se de que o internetês é, antes de tudo, um linguajar que está evoluindo sem a supervisão ou o controle de nenhum órgão fiscalizador. As inovações estão literalmente “brotando” no solo do uso cotidiano, despertadas, muitas vezes, pelas conveniências momentâneas. O único limite sobre a criatividade solta é a capacidade por parte do receptor da mensagem de “decifrá-la”. Mas isso quer dizer também que os limites estão constantemente sendo ampliados, à medida que os usuários se familiarizam com o novo “código” em construção (RAJAGOPALAN, 2013, p.48).

Em sua origem, traz semelhanças com as línguas naturais, no sentido de ser uma produção coletiva, prova da criatividade e das demandas de todos que as utilizam. Ainda segundo o autor,

O internetês não tem um único criador. Pelo contrário, ele é fruto do trabalho coletivo de multidões de usuários. Por esse relevante aspecto, o internetês traz algo que é próprio das línguas ditas naturais – como o português ou espanhol, que não “caíram do céu” num belo dia, mas foram talhados por gerações e gerações de usuários, que os aperfeiçoaram ao longo de anos (RAJAGOPALAN, 2013, p.45).

O internetês difere das línguas naturais, entretanto, porque não tem como principal conteúdo uma mensagem, mas uma escrita convencional. “O internetês é a própria escrita convencional (de uma língua padrão), e não uma ideia ou mensagem.” (Ibidem, p.43).

Para Crystal, há uma infinidade de temas que podem ser analisados nos ambientes digitais, como as questões identitárias, o crescente número de línguas diferentes na rede de computadores, as consequências da evolução do áudio e do vídeo, o impacto nos sotaques e dialetos, as trocas de turno e questões éticas.

Assim, destaca a possibilidade de, no futuro, serem estudadas áreas como a Gramática, a Fonética e a Fonologia, a Sintaxe, a Semântica, a Estilística e a Análise do Discurso da internet. Para ele, a Psicolinguística da internet seria um dos mais importantes desdobramentos nas pesquisas, sobretudo se for levado em conta o quanto a internet pode mudar o modo de pensar das pessoas (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p.23).

De acordo com Fiorin (2008), a internet promove uma nova práxis enunciativa, sendo responsável por mudanças na língua no que concerne a uma oralização da linguagem – que está tornando-a cada vez mais informal – e simplificações na ortografia, como se pode observar: o predomínio do uso de letras minúsculas; a utilização de um menor número de letras possível; a substituição de dígrafos e encontros consonantais por sons equivalentes (aqui>aki); a eliminação dos sinais de pontuação e de outras convenções gráficas; o alongamento das vogais como recurso expressivo (como em: ameeeeiiii); o descarte de letras, quando a palavra pode ser lida sem dificuldade (beleza>blz; porque>pq); o emprego de formas que reproduzem a fala (triste>tristi) e o uso de letras maiúsculas para acentuar uma mensagem ou expressar que ela estaria sendo dita em voz alta.

Apesar de tais transformações, Fiorin (Ibidem, p.4) assegura que, quando se fala em descaracterização do idioma, está sendo posto em suspeita o fundo léxico comum, o qual não é alterado. Segundo o professor, esse arcabouço é “o sustentáculo da estrutura

léxica de uma língua” e não varia por mudanças econômicas e sociais. Em contrapartida, o restante do vocabulário pode se modificar por refletir a vida socioeconômica de um povo.

Ao abordar as formas de linguagem desenvolvidas no meio *online*, é imperativo considerar que os hábitos e as práticas de leitura ganharam novos contornos e não podem mais se restringir à “decifração de letras”, como observa Santaella (2004). A integração dos elementos palavra-imagem-áudio, apresentados em diferentes suportes, gera a necessidade ampliação do conceito de leitura. As habilidades de leitura de usuário do meio digital, por exemplo, são bastante distintas das que são necessárias a um leitor de texto impresso, em um livro ou um jornal.

Sendo assim, Santaella (2004) diferencia leitores segundo suas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas no processo de ler. O primeiro tipo de leitor é o contemplativo/ meditativo, habituado à leitura do livro impresso e de imagens fixas. O segundo tipo de leitor é o movente/ fragmentado, acostumado com os textos dos jornais e com o dinamismo das imagens da fotografia, do cinema e da publicidade. O terceiro tipo de leitor é o imersivo/ virtual, aquele que surgiu com meios virtuais de leitura, como o CD-ROM, o livro eletrônico, o computador, o celular e o tablet. Para esse tipo de leitor, é obrigatório que haja “liberdade de escolha entre nexos” e “iniciativa de busca de direções e rotas” (p.33). Em suma, Santaella define a leitura nos ambientes virtuais como

uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor (SANTAELLA, 2004, p.175).

Observar os atuais processos de leitura demanda que sejam analisados, invariavelmente, os gêneros pertencentes às mídias eletrônicas (digitais), sendo que a notícia *online* é um deles. A linguagem hipertextual é uma das características mais marcantes da internet. De acordo com Gomes (2011), o hipertexto pode ser entendido como

um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links*, que podem ser palavras, imagens,

ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo recursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que foi acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos *links*. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos *links* (GOMES, 2011, p.15).

Por sua estrutura não-linear e não-hierarquizada, demanda habilidade e o conhecimento de estratégias de leitura. Dudeney et al. (2016) afirmam que os leitores dos meios digitais “carecem de um olho crítico” ao percorrerem textos por meio dos *links*. “Navegacionalmente, os *links* exigem que os leitores decidam se aceitam convites para ir além do texto atual e se assumem a responsabilidade pela escolha de seus próprios percursos narrativos na rede mais ampla.” (DUDENEY, Ibidem, p.26).

Tendo em vista este vasto panorama descrito acima, surge um questionamento sobre o grau de dificuldade para ensinar a ler e a escrever atualmente. Em artigo intitulado ‘Será que ensinar a ler e a escrever ficou mais fácil hoje em dia?’, Flôres (2017) responde de imediato que não e faz observações quanto ao trabalho do professor.

O avanço tecnológico atual aumentou o número de portadores textuais e de gêneros discursivos em circulação, além de potencializar a necessidade de leitura, mas não trouxe qualquer alívio para a tarefa do professor alfabetizador. Talvez, para muitos deles, tenha sido um fator complicador. Senão vejamos. Alfabetizar hoje em dia pressupõe conhecer como a escrita é utilizada em ambientes e suportes diversos, exigindo também, que o professor se alfabetize em leitura/escrita digital (FLÔRES, 2017, p.77).

Em consonância com o que já foi explanado acerca dos textos multimodais, agora, é preciso refletir sobre a atuação da escola e dos professores. No passado, a língua era o meio confiável para se expressar o pensamento lógico. À escrita, acima de todos os outros registros, cabia a função de validar o conhecimento e a capacidade cognitiva (LEMKE, 2010, p.456-457). Ou seja, a escrita era legitimada pela escola como principal recurso expressivo. Para autores como Rojo (2015), no entanto, essa concepção persiste.

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação

nos ambientes da cultura de massa e digital no mundo hipermoderno atual (ROJO, 2015, p.135).

O problema, segundo Domingos et al. (2017), é que os próprios professores, responsáveis pela formação de leitores, “não foram preparados para a formação de multileitores, leitores capazes de gerir conscientemente a multimodalidade comunicativa dos textos.” (p.100). Para essas autoras, a multimodalidade dá origem à hipermídia<sup>18</sup> e, por consequência, à formação de hiperleitores, ou seja, de navegadores no ciberespaço. Resumidamente, a hiperleitura, também conhecida como leitura em rede ou leitura em hipermídia

Leva o leitor a imergir em uma espécie peculiar de atividade leitora, pois a tecnologia favorece o apagamento das bordas e dos espaços em branco entre textos. O ato de hiperler provoca a criação de um texto cujas bordas são o início e o fim da navegação, até porque o ciberespaço é uma imensa paisagem tessitural. Nela, cada leitor, através do caminho percorrido, traça molduras, recortando o texto na direção de uma concretização particular que preencha as lacunas que ele vai encontrando durante o percurso de leitura (DOMINGOS et al., 2017, p.93).

Sendo assim, Lemke (2010) acredita que as novas tecnologias da informação, as práticas de comunicação e as redes sociais possibilitam novos paradigmas na área da educação, contribuindo, dessa forma, para o debate de antigos pressupostos. Em uma visão otimista, diz que

Práticas antigas migram em massa para sistemas ecossociais novos ou transformados: recriamos muito do que já é familiar. Nossos documentos de rede inicialmente se parecem com documentos impressos. Nossas comunidades *online* inicialmente se formam a partir de agrupamentos familiares institucionais. Mas nossos novos lares *online* vêm equipados com novos recursos, nossas práticas antigas assumem novos significados nestes novos cenários; novas oportunidades surgirão, novas surpresas se tornarão prováveis. Mudança e transformação estão em curso (LEMKE, 2010, p.461).

---

<sup>18</sup> O termo ‘Hiperídia’ surge da junção de hipertexto e multimídia e corresponde à integração de texto, imagem, vídeo, áudio e dados. “Hiperídia se refere, portanto, ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas.” (SANTAELLA, 2007, p.318). Tendo por base a digitalização, a hiperídia chega a um período de emergência pela hibridização das tecnologias e a convergência das mídias.

Durante a prática em sala de aula, o professor costuma se dar conta da importância dos elementos audiovisuais em sala de aula, pois, atuam como portadores de informação adicional ao texto verbal e, geralmente, despertam bastante a atenção do alunado. Dionisio (2007) recomenda que o docente tenha a consciência de que a utilização de recursos multimodais dependerá dos gêneros trabalhados, das diferentes multimodalidades textuais apresentadas, assim como dos diferentes letramentos exigidos. A pesquisadora conclui que as aulas que exploram os recursos multimodais requerem do aluno

uma atividade bastante complexa, uma vez que, além de coordenar diversas práticas de letramentos como práticas sociais, de copiar gêneros específicos processados por modos de representação diferentes (*visão e audição*, por exemplo), o aluno está diante de um complexo sistema de atividades no qual deverá integrar, buscando construir sentidos para o texto verbal oral (*fala do professor, narração do vídeo*), para o texto verbal escrito (*textos na transparência, na tela do computador ou da TV*), para texto visual (*esquemas, gráficos, fórmulas matemáticas, químicas*) bem como para o seu próprio texto (*anotações verbais e/ou visuais*) (DIONISIO, 2007, p.196).

Vasconcelos e Dionisio (2013) relacionaram alguns de fatores que precisam ser considerados no ensino de leitura e produção de uma mensagem multimodal:

- a) o delineamento dos objetivos pedagógicos que nortearão a prática docente;
- b) o conjunto dos estímulos utilizados e como eles interagem entre si;
- c) a relação estabelecida com o conteúdo que se deseja transmitir;
- d) a análise se recursos semióticos podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem;
- e) quais seriam as funções neuropsicológicas<sup>19</sup> subjacentes e necessárias à compreensão e retenção da informação multimodal;
- f) o conteúdo (“quê”) e a forma (“como”) pelos quais o material será ensinado;
- g) as possibilidades cognitivas de quem aprende.

---

<sup>19</sup> As funções neuropsicológicas são as funções aperfeiçoadas pelo cérebro, moldando o crescimento, a maturação e a capacidade cognitiva. Com elas, há condições de desenvolver o aprendizado, as emoções, as interações sociais, o planejamento, a autorregulação e outras funções. A neuropsicologia é uma “ciência que objetiva estudar como os indivíduos adquirem, transformam e usam as informações sensoriais por meio de manipulação de símbolos ou imagens mentais e como a capacidade resultante influencia a conduta e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013, p.48).

Dentre os fatores elencados pelas autoras para a produção de textos multimodais, chama atenção a necessidade de os professores considerarem as funções neuropsicológicas dos alunos, conteúdo negligenciado nos currículos universitários durante a formação docente. Por isso, Dionisio e Vasconcelos (2013) defendem que o professor tenha consciência dos possíveis desdobramentos cognitivos do aprendiz despertados pelos textos multissemióticos a que tem acesso atualmente. De acordo com as autoras, no contexto escolar,

a relação do leitor-aprendiz, assim como a relação do professor-autor, com a escrita atual exige um repensar metodológico que permita termos consciência do que estamos provocando, dos efeitos da utilização de métodos e estratégias de ensino no aparato neuropsicológico do aluno.” (DIONISIO e VASCONCELOS, 2013, p.39).

Sendo assim, é papel da escola e dos professores apresentar a seus alunos uma diversidade de gêneros textuais, pois estarão contribuindo para o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes. É postulado, então, que haja respeito às condições neuropsicológicas de cada aluno.

No momento em que um aluno está assistindo a uma aula, na qual o professor está usando recursos semióticos com fins específicos, alguns fatores neuropsicológicos subjacentes e necessários à aprendizagem estão em processo. A adequação do conteúdo, material, metodologia não garante que todos os alunos irão aprender da mesma maneira, que conseguirão entender e armazenar as informações. A codificação, compreensão e retenção dependem da condição neuropsicológica de cada pessoa: isto é, funcionamento neuropsicológico diferente, aprendizagem diferenciada (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013, p.51).

Mayer (2001, 2009) é citado Dionisio e Vasconcelos (2013, p.34) em relação ao desenvolvimento da teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (TCAM)<sup>20</sup>. Segundo essa teoria, os estudantes aprendem melhor quando são expostos a explicações que utilizem palavras e imagens. Nos materiais a serem trabalhados em sala de aula, palavras são conteúdos apresentados na forma verbal, escrita ou falada; imagens são apresentadas na forma pictorial, podendo ser gráficos estáticos ou em movimento.

---

<sup>20</sup> Em inglês, ‘Cognitive Theory of Multimedia Learning’. Dionisio e Vasconcelos (2013) traduziram o estudo como a ‘Teoria cognitiva da aprendizagem multimodal’. Há alguns estudos traduzidos como ‘Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia’.

A teoria cognitiva da aprendizagem multimodal pode ser compreendida de acordo com as seguintes características:

- a) O ser humano possui dois canais de processamento da informação, o visual-pictorial e o visual-auditivo. E, se utilizados em conjunto, podem alcançar um entendimento mais profundo se o fizerem com a utilização de apenas um desses canais;
- b) A quantidade de informação possível de ser processada por cada canal é limitada. Ou seja, não se deve sobrecarregar os canais de informação, tampouco oferecer redundâncias no oferecimento de estímulos, pois não contribuem com um processamento cognitivo que favoreça a aprendizagem;
- c) Para o ensino de assuntos complexos, sugere-se a segmentação de tais conteúdos em blocos menores. Assim, evita-se que haja uma sobrecarga na memória de trabalho, o que poderá acarretar uma maior dificuldade do aprendiz em organizar as palavras e imagens a que foi exposto.

Tendo em vista a importância de se conhecer como ocorre o processo de informação multimodal, as autoras expõem as principais funções neuropsicológicas centradas no ato de aprender e que, por isso, são fundamentais à compreensão de textos multimodais: atenção (foco em todos os componentes do texto); memória de longo prazo (lembrar as informações); linguagem (compreender o texto, estabelecendo as conexões entre o linguístico e o visual); memória de trabalho (essas informações, trabalhadas pela atenção, linguagem e memória de longo prazo, precisam ser mantidas na mente para a compreensão de texto) e funções executivas (raciocínio abstrato e flexibilidade mental para conseguir ir além do que está concretamente demonstrado) (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013, p.62-63).

#### **2.4.1 – Os “multiletramentos” ou os “novos letramentos”**

As novas práticas sociais, sobretudo as que são mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, acarretam novos letramentos, que podem ser concebidos como “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares.” (LEMKE, 2010, p.456).

Assim, devem ser pertinentes com as dinâmicas estabelecidas pela sociedade e pelos recursos semióticos utilizados. Por isso, Lemke afirma que “Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular.” (Ibidem, p.457).

Quanto mais complexas forem as tecnologias, maior a urgência de investir em letramentos plurais e abrangentes. Em relação à diversidade de letramentos, o autor assegura que, se for preciso determinar quais recursos semióticos e materiais tecnológicos compõem cada um dos letramentos, teremos a mesma quantidade de letramentos e de gêneros multimidiáticos.

Ele conclui, dessa forma, que “todo letramento é letramento multimidiático” e, ainda, que “toda semiótica é semiótica multimídia”, pois há sempre a presença de elementos multimídias/multimodais (p.456). Com isso, o autor assegura que a construção de significados nunca ocorre de forma isolada e exemplifica ao dizer que toda realização vocal ou visual de signos linguísticos é acompanhada de significados não linguísticos, como os diferentes tons de voz e os estilos de ortografia.

Para esta época em que se multiplicam as tecnologias da informação e comunicação, Dudeney et al. (2016) relaciona alguns letramentos indispensáveis, tais como: “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade.” (p.17). Lemke (Ibidem) acrescenta as habilidades de autoria multimidiáticas; a capacidade de análise crítica multimidiáticas e o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a exploração/navegação no ciberespaço. É interessante observar que as habilidades de autoria e de análise crítica multimidiáticas se originam das aulas tradicionais de produção de textos e de leitura crítica na escola.

Por isso, Rojo (2012) compartilha da ideia de que os maiores desafios impostos aos leitores não são referentes aos novos textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos. Para a autora, “O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’.” (p.22).

Lemke (2010) faz uma crítica aos conteúdos e às práticas da escola, que não costumam integrar em seus currículos aulas que ofereçam uma diversidade de recursos

semióticos para o trabalho com os alunos. Afirma, então, que as habilidades de análise crítica podem ser aprimoradas com a análise de fotos, vídeos, filmes, imagens publicitárias, quadros, tabelas, gráficos, infográficos etc. Desta forma, sugere que

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de ‘significado multiplicador’ [...] porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas (LEMKE, 2010, p.462).

Para analisar a multiculturalidade das sociedades urbanas contemporâneas e a multimodalidade dos textos correntes, foi criado o termo multiletramentos (ROJO: 2012, 2013, 2015; ROJO e BARBOSA, 2015). O conceito surgiu com o Grupo Nova Londres, conforme já dito anteriormente. Segundo os pesquisadores, o letramento alfabético tradicional teria de ser substituído por uma pedagogia dos multiletramentos (JESUS; CARBONIERI [et al.], 2016, p.11).

Para Rojo (2012), os multiletramentos pressupõe o acesso a novas ferramentas de informação e comunicação e agência social, os quais promovem novos letramentos, de caráter multimodal, multisemiótico e, acima de tudo, letramentos de caráter hipermidiático. Sendo assim, para dar conta da diversidade de estímulos advindos da hipermídia, a autora elenca dois tipos de multiplicidade fundamentais: a multiplicidade de culturas e de linguagens.

A multiplicidade de culturas é uma das maiores características das sociedades globalizadas e fica ainda mais evidente pela circulação de informações promovida pela internet. Hoje, as produções culturais são disseminadas para espaços longínquos, na velocidade de um clique. Outra característica pertinente é a dificuldade no delineamento de fronteiras nítidas quanto às origens de tais produções, quer sejam vernaculares, dominantes, eruditas, de massa, segmentadas, populares ou de resistência.

A multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos refere-se à existência de textos apresentados nas modalidades impressas ou nas mídias audiovisuais, podendo ser digitais ou não. A convergência de novas mídias, tecnologias, línguas, linguagens, políticas e comportamentos. Neste sentido, decorrem o diálogo de

novos atores sociais e o estabelecimento e a aceitação de novos padrões estéticos e de novas éticas. Por isso, a pesquisadora afirma ser necessária uma nova mentalidade e um novo *ethos* (ROJO, 2015, p.41). No lugar da rigidez da noção de autoria e dos direitos de propriedade, por exemplo, multiplicam-se atividades de livre navegação na web.

Rojo (2015, p.23) sintetiza os multiletramentos como:

- a) interativos e, principalmente, colaborativos;
- b) transgressores das relações de poder estabelecidas (das ideias, dos textos, das imagens, das sonoridades, dos discursos, das ferramentas, das máquinas etc.) – de comunicação unidirecional –, tal como existia no passado;
- c) híbridos, fronteirços e mestiços, em relação à linguagem, aos modos, às mídias e às culturas;
- d) pertencentes ao ambiente das “nuvens”, sendo ideais para sites e aplicativos como *Google Drive, YouTube, Facebook, Instagram, Whatsapp, Pinterest, Snapchat, Prezi, Scoop.it* e tantos outros;
- e) característicos no formato de redes, com a inclusão da linguagem hipertextual e dos recursos hipermediáticos.

Para Lemke (2010), as tecnologias atuais estão incentivando as pessoas a se moverem da “era da escrita” para a “era da autoria multimidiática” (p.456). Assim, cada leitor-autor, ou melhor, cada “lautor”, na definição de Rojo (2013, p.20), seria aquele que “cria novas situações de produção de leitura-autoria”. E isso se dá pela existência de novas ferramentas de leitura e de escrita, as quais solicitam novos letramentos. Rojo (Ibidem) reforça que

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2013, p.20-21).

Os significados de palavras e imagens, lidas ou ouvidas, de forma estática ou em movimento são diferentes quando reunidos em textos/enunciados multissemióticos. Segundo Lemke (2010),

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p.456).

Para contemplar toda a complexidade que envolve a área dos multiletramentos, Rojo (2015, p.32) sugere que sejam feitas pesquisas aplicadas, isto é, que busquem interferir no mundo e na vida e que não sejam apenas restritas aos conhecimentos teóricos; que sejam selecionados objetos de impacto social; que as pesquisas sejam transdisciplinares, ou seja, que recorram a teorias de diversas áreas a partir das demandas do objeto de estudo (como artes plásticas, cinema, fotografia, música, teatro, dança, *games* etc.) e que haja a busca de teorias que abarquem novos objetos e semioses.

A Pedagogia dos Multiletramentos tem como pilares as seguintes metas para o ensino-aprendizagem (ROJO, 2015, p.30):

- a) uma prática situada: diz respeito à elaboração de um projeto didático que inclua práticas comuns às culturas do alunado e outras oriundas de espaços culturais e de contextos diversos;
- b) uma instrução aberta: com práticas que contemplem uma análise constante dessas práticas vivenciadas pelos alunos e dos gêneros mais familiares a eles;
- c) um enquadramento crítico: com o estabelecimento de critérios de análise ou de uma metalinguagem;
- d) uma prática transformadora: refere-se às mudanças na produção/distribuição (*redesign*) e na recepção/consumo de produtos multimidiáticos.

Em relação ao engajamento de professores brasileiros quanto à implantação de projetos que abranjam a Pedagogia dos Multiletramentos, Rojo (2012, p.31) acredita que se demonstram, sim, permeáveis. Destaca, no entanto, que eles ainda possuem desafios maiores ao longo da prática docente, como a consolidação de propostas que abordem a formação, a remuneração e a avaliação dos professores. E mais: as possíveis alterações curriculares quanto à organização dos espaços, do tempo, da divisão das

disciplinas, da seriação, das expectativas de aprendizagem, dos descritores de “desempenho”, dos materiais e dos equipamentos disponíveis nas escolas.

Lemke (2010) observa que as novas tecnologias provocam a passagem de um “paradigma de aprendizagem curricular” para um “paradigma de aprendizagem interativa”. O “paradigma de aprendizagem curricular” já é conhecido e corresponde aos padrões tradicionais para aprender. Com ele, o aluno é direcionado e impelido a seguir as determinações curriculares propostas por uma equipe pedagógica. Já no “paradigma de aprendizagem interativa”, as pessoas administram os conteúdos de que precisam e têm interesse em dominar e o fazem, usualmente, com o apoio da internet.

A presença das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas, no entanto, não garantirão as tão esperadas mudanças no cenário educacional. Na concepção de Braga (2013), a “perspectiva pedagógica adotada” e a “exploração efetiva e criativa dos recursos” serão determinantes (p.59).

Nesse sentido, uma prática produtiva, por parte dos professores, pode começar pela alfabetização digital, que envolve o aprendizado para saber lidar com os recursos oferecidos pela área da informática, como saber digitar, formatar textos, construir planilhas, criar apresentações e navegar na *web* com desenvoltura, entre outras habilidades. Segundo Coscarelli (2014), é responsabilidade da escola ser um espaço de construção do conhecimento. Sendo assim, precisa adequar-se para atender às demandas dos “novos alunos”. Para a pesquisadora,

Não favorecendo esse acesso à informática e não transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior (COSCARELLI, 2014, p.32).

Conforme dito anteriormente, há uma multiplicidade de letramentos que podem e devem ser trabalhados pelos professores. Entre eles, os letramentos digitais, definidos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY et al, 2016, p.17).

Os letramentos midiáticos também devem ser estimulados, com o objetivo de promover a educação para a mídia, para que, desde já, os alunos possam atuar de forma crítica frente aos meios de comunicação. Buckingham (2004) afirma que o foco deve ser no que os alunos precisam ser capazes de fazer com a mídia – e, particularmente, como constroem significado. Segundo o pesquisador, não se está falando apenas em habilidades técnicas, mas na “habilidade de analisar, comunicar, expressar significado e refletir sobre isso.” (p.6, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Na concepção de Buckingham (Ibidem), há, pelo menos, três componentes que formam o letramento midiático, sendo dois deles comuns ao processo de letramento: a leitura e a escrita. A diferença é a inclusão das mídias visuais, audiovisuais e digitais. Ler, então, diz respeito à interpretação, à compreensão, à análise crítica e responsiva. Escrever refere-se à expressão, à comunicação e à produção criativa, sendo que ambos envolvem imaginação, reflexão e produção de sentidos. Já o terceiro componente do letramento midiático prioriza o contexto no qual acontecem os processos de leitura e escrita combinados. Assim, leva-se em consideração a forma de produção, circulação e leitura ou uso dos textos por diferentes públicos (p.6).

José Manuel Moran (2008) acredita que a escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação, mostrar aos alunos em sala de aula e promover o debate. Dessa forma, contribuirá para que os educandos percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. E acrescenta que

Precisamos, em consequência, estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação. Educar os educadores para que, junto com os seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, os códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania (MORAN, 2008, p.2).

Um campo de estudos denominado Educomunicação procura levar o conhecimento e a prática do jornalismo até os cidadãos, com o objetivo de se tornarem

---

<sup>21</sup> Trecho original: “Our focus here is on what learners need to be able to *do* with media – and in particular how they *make meaning* from and with media. This is partly about ‘skills’, but it’s important to emphasise that we are not mainly thinking here about *technical* skills. We’re also talking about the ability to analyse, to communicate, to express meaning, and to reflect on these things.” (BUCKINGHAM, 2004, p.6).

vigilantes e críticos como consumidores midiáticos. E isso se processa ao conhecer e ao utilizar as engrenagens da comunicação para transmitir uma mensagem. Tal prática é incentivada por Herr (1994), que visualiza pontos positivos quanto ao estudo da mídia.

Se o objetivo da escola é formar cidadãos livres, autônomos e responsáveis, então a introdução dos meios de comunicação, no tocante ao pluralismo, é um elemento essencial para atingir essa meta. Com efeito, o estudo dos meios de comunicação desperta a criança para as realidades contemporâneas, permitindo-lhe situar-se em um mundo que se diversifica e se torna mais complexo: a imprensa a ajuda a se apropriar dos meios para decifrar as numerosas mensagens que a sociedade produz cotidianamente e a decodificar o funcionamento socioeconômico de seu universo (HERR, 1994, p.12).

Para além da defesa dos estudos da mídia na escola, Baltar (2010, p.180) ressalta a importância da “abertura de espaços midiáticos dentro da escola que possam ser considerados como a mídia da escola.” Essa prática aponta, então, para a necessidade de trabalharmos com gêneros textuais/discursivos tais como aparecem em nossa sociedade (MARCUSCHI, 2010).

Segundo Lemke (2010), tais letramentos são fundamentais para os cidadãos do futuro. E, caso ainda não os adquiram, estarão “tão desempoderados quanto aqueles que não escrevem, não leem ou usam a biblioteca.” (p.464).

Linguagens, gêneros, tecnologias e mídias emergem e fazem surgir uma nova ética e novas estéticas. De acordo com Rojo (2012), uma nova ética, quer na recepção, quer na produção de conteúdos, baseia-se no diálogo entre novos atores na realização de novas práticas sociais. Vale ressaltar que a autora insiste em utilizar a expressão “nova ética”, no singular, a despeito do que podem considerar outros autores, pois, para ela, “há que se pensar o bom e o justo coletivo.” (p.28). Similarmente, novas estéticas, formadas por critérios próprios, desafiam apreciações, gostos e valores estéticos.

Diante deste cenário, faz-se necessário considerar os chamados letramentos críticos, que podem ser definidos como “uma prática educacional que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e assuntos globais/locais.” (NAP-UFPR, 2006, p.1).

Rojo (Ibidem) confirma tal definição ao considerar que um enquadramento dos letramentos críticos “buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados.” (p.30). Segundo a autora, a escola deve tomar

para si atribuições no domínio das atitudes e dos valores, tais como: a discussão crítica de “éticas” ou costumes locais, bem como de diferentes estéticas. E, ainda, atribuições na esfera da linguagem, referentes “às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de língua/linguagens nas escolas).” (p.28).

Outra responsabilidade da escola seria, nas palavras de Rojo (2012), “transformar o “consumidor acrítico” – se é que ele de fato existe – em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição.” (p.28).

Ao se refletir sobre a atuação da escola, diante do arcabouço dos letramentos críticos, é pertinente conhecer as diferentes noções de língua. Em uma visão tradicional, a língua é concebida como tradutora ou representante da realidade; um meio de comunicação; transparente, neutra e definida por normas sociais. Já em uma noção de língua imersa nos letramentos críticos, língua e realidade constroem-se juntas; a língua cria ideias e valores em processos de comunicação por meio de interação e negociação; é sempre culturalmente tendenciosa e estruturada de maneira a comportar mudanças de acordo com os contextos (NAP-UFPR, 2006, p.2).

Em relação aos objetivos da educação, a perspectiva tradicional tinha como foco o uso da língua como meio de comunicação, sem a valorização da negociação em busca de significados. Com os letramentos críticos, o foco passa a ser nas práticas educacionais e na negociação crítica dos significados, por meio de questionamentos.

Quanto às escolhas pedagógicas, a vertente tradicional se inclina para os conteúdos gramaticais e para a tentativa de alcançar a decodificação e a língua padrão. A preferência pela concepção crítica inclui perguntas, assuntos e conexões em busca dos contextos nos quais foram geradas as interações comunicativas.

A seleção de conteúdo contempla, segundo o ensino tradicional, situações que, por vezes, não fazem parte do cotidiano dos alunos. Os letramentos críticos preconizam o uso de temas significativos para os educandos e o incentivo para a reflexão de questões locais e globais.

Quanto ao relacionamento em sala, havia a concepção de aula como transmissão aos aprendizes de um saber acumulado por parte do professor. Atualmente, concebe-se que ambos possuem conhecimentos complementares e cambiáveis.

Em relação à cultura e à identidade, eram fixas e reguladas de acordo com a nacionalidade. Na perspectiva crítica, a cultura é constituída por um conjunto de valores que varia segundo diferentes contextos e grupos sociais. As concepções identitárias, no mesmo sentido, são múltiplas e plurais, com variáveis como a formação social, o gênero, a idade, a escolaridade, o contexto, as concepções ideológicas etc.

### Capítulo 3 – A linguagem jornalística e o gênero notícia *online*

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as principais características do gênero textual trabalhado nesta intervenção pedagógica, a notícia *online*. São elas: a hipertextualidade, a multimodalidade, a interatividade, a memória, a instantaneidade, a personalização dos conteúdos e a ubiquidade. Assim, foi feito um estudo minucioso dos atributos das notícias *online*, o que contribuiu para a composição das atividades didáticas apresentadas posteriormente.

A notícia é considerada o gênero jornalístico mais importante, apreciado como um “bem simbólico de consumo universal.” (LAGE, 2001, p.32). Na definição de Sodré (1996), notícia é o “relato jornalístico de acontecimentos tidos como relevantes para a compreensão do cotidiano. É uma forma narrativa, ou seja, um modo específico de se contar uma história.” (p.132). A notícia também é considerada como “produtora do real”, uma vez que a realidade social passa a ser vista, interpretada e construída por intermédio dos meios de comunicação (p.133).

Lage (Ibidem, p.32) relaciona como componentes básicos da notícia:

- a) uma organização relativamente estável (componente lógico) e
- b) elementos escolhidos segundo critérios de valor essencialmente cambiáveis, que se organizam na notícia (o componente ideológico).

A matéria-prima para a produção de notícias é o acontecimento (ou o fato). Ele será a base para o relato de detalhes acerca de causas e consequências. A seleção de fatos a serem noticiados, no entanto, não acontece de forma aleatória. O componente ideológico de que fala Lage diz respeito a uma série de elementos, nem sempre transparentes que podem passar despercebidos. Ao selecionarem um fato como publicável, jornalistas, editores e proprietários de veículos de comunicação excluem uma série de fatos considerados como não-noticiáveis. E isto acontece por envolver uma seleção baseada em aspectos como:

- a) A atualidade dos fatos: Para que o fato se transforme em notícia, é preciso que tenha o caráter de novidade, seja apurado recentemente e, logo em seguida, divulgado à sociedade;
- b) A significação social: A relevância dos fatos é determinada pelos temas, pelos personagens envolvidos, pela repercussão, pelas causas e

consequências dos fatos e pelo agendamento dos fatos proposto pela mídia (*agenda setting*);

- c) O interesse público/abrangência: Toda notícia deve interessar a um maior número de pessoas possível, o que poderá causar identificação e desdobramentos junto ao público, tendo em vista a força da opinião pública;
- d) A proximidade com o leitor: O interesse em relação a um acontecimento pode estar relacionado ao lugar e onde se encontra o leitor. Quanto mais perto, maior a chance de despertar curiosidade;
- e) O mercado publicitário: O principal financiamento dos veículos de comunicação se dá pelas contas publicitárias de que dispõe. Por isso, as notícias são pautadas, em parte, segundo interesses mercadológicos. Sendo assim, a natureza mercantil da notícia só pode ser percebida caso a leitura seja feita com atenção e capacidade crítica;
- f) Os cenários econômico e político: A economia e a política oferecem vasto material para a produção de notícias e são responsáveis por grande mobilização popular;
- g) Valores éticos e estéticos: Influenciam não apenas a seleção de fatos, personagens e citações, bem como a apuração, a produção, a organização das notícias em seus suportes e a inclusão de recursos multissemióticos.

Além das características básicas das notícias, é importante observar a quantidade de mudanças existentes no jornalismo contemporâneo. A atividade jornalística sempre foi caracterizada por uma relação estreita entre tecnologia e formas narrativas. Foi assim com as invenções da taquigrafia, do telégrafo, do teletipo, do telefone, do *fax*, dos gravadores portáteis, dos computadores, dos telefones celulares e dos *tablets*. Cada um desses aparelhos trouxe contribuições à prática jornalística e geraram mudanças na maneira de narrar a realidade.

Similarmente, a internet oferece uma infinidade de conteúdos a serem transmitidos em uma grande velocidade, na forma de registro digital. Proporciona, assim, rapidez, facilidade e constante atualização na transmissão de dados.

De início, as edições *online* eram compostas pelo repasse das notícias do rádio, da televisão e do jornal impresso, sem a devida exploração dos recursos do meio digital. Adotavam-se, então, as mesmas técnicas de redação usadas na imprensa escrita. O texto

sempre foi o conteúdo mais utilizado, o que pode ser compreendido por fatores históricos e, mais adiante, por fatores técnicos, econômicos, de recursos humanos e de equipamentos. Por ter tido como origem e, conseqüentemente, como referência a imprensa escrita, era comum que as versões *online* fossem produzidas como simples transferências de textos para o formato HTML.

Em relação a questões técnicas, observa-se que o trabalho com textos pode acontecer com velocidades menores do que com imagens ou vídeos. Por isso, a gradual melhoria das velocidades de internet e o surgimento da banda larga possibilitaram que os usuários pudessem ter acesso a conteúdos mais diversificados.

As questões econômicas influenciam os processos de emissão e de recepção. No que concerne à emissão dos conteúdos noticiosos, a instalação da fibra ótica, por exemplo, acontece de forma irregular, sendo mais abrangente em áreas de maior aglomeração populacional e menos expressivo nas áreas menos povoadas. A oferta de conteúdos mais simples também está relacionada com a falta de recursos humanos, como a contratação de jornalistas multimídias, *designers* e programadores. No que concerne à recepção dos conteúdos, o custo dos serviços de banda larga ainda é bastante caro para grande parcela da população. Sendo assim, opta-se por conteúdos que não demandam velocidades de acesso maiores.

A migração das notícias para o ambiente digital gerou mudanças significativas na produção das notícias. Uma das razões mais evidentes é por não haver a limitação de espaço dos jornais impressos. Por isso, os jornalistas não mais se condicionam a escrever as informações mais relevantes nos primeiros parágrafos, sendo submetidos aos cortes durante o momento de edição. Na realidade, pode-se até fazer cortes nas notícias, mas por questões de estilo, não pela escassez de espaço.

Segundo Kucinsky (2009), “toda pesquisa de discurso, linguagem, papel e ética do jornalismo deve considerar essas novas condições oriundas dos atributos materiais das novas tecnologias, no contexto em que se dá sua apropriação.” (p.55). Entre os aspectos modificados estão:

- a) O barateamento dos equipamentos e, conseqüentemente, do custo: Os equipamentos necessários ao exercício do jornalismo ficam cada vez mais acessíveis para profissionais e amadores. Dessa forma, reduz-se o controle hegemônico das grandes empresas de comunicação.

- b) A autonomia do produtor de notícias: Atualmente, qualquer pessoa pode produzir notícias, criar sites e *blogs* e publicar seus jornais *online* com independência. Para os jornalistas, esta realidade representa a possibilidade de trabalhar sem vínculos empregatícios rígidos, o que pode acontecer de dentro de suas casas, não mais apenas das redações de jornal. As consequências imediatas dessa fragmentação do mercado midiático são a existência de uma multiplicidade de temas e interesses; a infinita segmentação de públicos e a constante necessidade de se analisar questões éticas.
- c) A facilidade na obtenção de dados e no acesso a entrevistados para a produção de textos jornalísticos, sem a necessidade de recursos técnicos ou financeiros de uma grande empresa de comunicação.
- d) A linguagem hipertextual das notícias *online*, com a possibilidade infinita de associação de páginas de diferentes endereços. A leitura de notícias em meio digital eleva as possibilidades interpretativas se comparada à leitura de notícias nos jornais impressos. Além do hipertexto, deve-se destacar o acréscimo de elementos multimodais na constituição dos textos jornalísticos na internet, como fotografias, vídeos, infográficos, mapas, charges, cartuns, *podcasts*, *memes*, fóruns, *chats* e *links* para o compartilhamento nas redes sociais.

É válido observar que a produção de notícias está condicionada a duas variáveis: a dimensão – em relação à quantidade de dados – e a estrutura – quanto à arquitetura da notícia. Dependendo das características de onde a notícia será veiculada, o jornalista deve fazer escolhas, priorizando uma ou outra variável. A produção das notícias impressas privilegia a dimensão do texto. Sendo assim, o jornalista deve recorrer a recursos linguísticos para que as informações encaixem no espaço delimitado. Já na produção das notícias *online*, é necessário que se concentre na estrutura da notícia, uma vez que o espaço é ilimitado (CANAVILHAS, 2007, p.30).

Autores da área de comunicação salientam peculiaridades pertencentes ao ambiente digital que o diferencia do que se faz em outros meios. E, por consequência, defendem a necessidade do estabelecimento de técnicas específicas para a redação de notícias *online*.

A seguir, serão descritas as principais características das notícias *online*; algumas contribuições das áreas da Sintaxe, Semântica e Análise do discurso no estudo do referido gênero textual e discussões sobre as chamadas *fake news*. Por fim, à luz da revisão da literatura e da experiência vivenciada em sala de aula, serão traçados alguns caminhos para o ensino de leitura do gênero notícia *online*.

### **3.1 – Características das notícias *online***

Canavilhas (2014) relaciona as sete principais características das notícias desenvolvidas no ambiente digital: a hipertextualidade, a multimídia, a interatividade, a memória, a instantaneidade, a personalização e ubiquidade. A seguir, elas serão analisadas intensivamente, pois dão a dimensão da importância dos conteúdos defendidos nesta dissertação. Conhecer cada uma dessas características significa poder navegar pelas notícias *online* com mais segurança, autonomia e capacidade crítica.

#### **3.1.1 – A hipertextualidade**

A primeira característica das notícias *online* a ser analisada será a hipertextualidade, que pode ser compreendida como a possibilidade de usar *hiperlinks* ou *links* para unir blocos informativos. Ao buscar a origem etimológica, a palavra texto se origina do vocábulo “textum”, que significa tecido ou entrelaçamento. Vale ressaltar que este último significado tem estreita ligação com os conteúdos da internet. O entrelaçamento é feito por meio de blocos informativos unidos através de *links* em um hipertexto.

São características do modo de organização de um hipertexto: a não sequencialidade; a possibilidade de diferentes itinerários de leitura; a não hierarquização dos conteúdos; a liberdade de navegação oferecida ao leitor; a fragmentação/descentralização do texto e a composição de sentido interna.

O conceito de bloco informativo aplica-se a todos os conteúdos do ambiente *online*, quer sejam textos, fotografias, áudios, vídeos, gráficos, infográficos etc. Cada bloco informativo deve se autoexplicar e, ao mesmo tempo, ser relacional. Ou seja, deve ser inteligível na sua unidade, procurando ajudar o leitor a se situar no contexto temático e na macroestrutura do documento. Assim, a compreensão de um determinado bloco informativo não dependerá de blocos anteriores ou posteriores como acontece em

uma sucessão linear de leitura. Ao assumir um caráter relacional, o bloco informativo deve recuperar informações essenciais para que ocorra a compreensão textual.

Se o bloco de informação for muito curto, pode não atender às expectativas do leitor e não suprir sua curiosidade. Em contrapartida, se for muito longo, pode tornar a leitura na tela enfadonha e provocar a falta de concentração e o abandono do texto.

Sendo assim, é missão do jornalista produzir notícias *online* que possuam blocos informativos com sentido e com independência em relação aos demais blocos. Não deve, no entanto, ditar a ordem de importância de cada elemento, mas orientar a leitura.

Como dito anteriormente, os *links* têm como função permitir a ligação entre blocos informativos e, dessa forma, cumprem funções específicas dentro de um hipertexto. De acordo com Salaverría (2005 apud CANAVILHAS, 2014), há, pelo menos, duas funções a se considerar, tais como a documental – com a oferta de informações mais específicas sobre um assunto – e a função narrativa – com a qual se oferece liberdade na escolha dos percursos de leitura. Em relação aos *links*, Salaverría (2005) relaciona quatro tipos:

- a) Documental: *Link* para os arquivos da publicação;
- b) Ampliação informativa: *Link* que oferece informações contextuais recentes;
- c) Atualização: *Link* para blocos com informações atuais sobre um acontecimento;
- d) Definição: *Link* que conduz a blocos de informação mais aprofundada e específica.

A técnica de redação de notícias mais conhecida é a chamada pirâmide invertida, que consiste na organização da notícia em blocos decrescentes de relevância e interesse. Ou seja, no relato dos dados mais importantes no primeiro parágrafo, ou seja, no *lead*, cuja forma verbal, em inglês, significa liderar, comandar. Em português, chama-se lide. Nele, espera-se que sejam respondidas questões sobre um determinado fato, tais como: ‘o quê?’, ‘quem?’, ‘quando?’ e ‘onde?’. Nos parágrafos seguintes, devem ser adicionados dados secundários, onde sejam encontradas respostas para as perguntas ‘como?’ e ‘por quê?’. Já nos últimos parágrafos devem constar informações extras (Ver Figura 7).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> A figura 1 refere-se ao *lead* (lide, em português), primeiro parágrafo de uma notícia e foi extraída do artigo ‘Webjornalismo: da pirâmide invertida à pirâmide deitada’, de João Canavilhas, parte do livro digital ‘Jornalismo de terceira geração (2007).

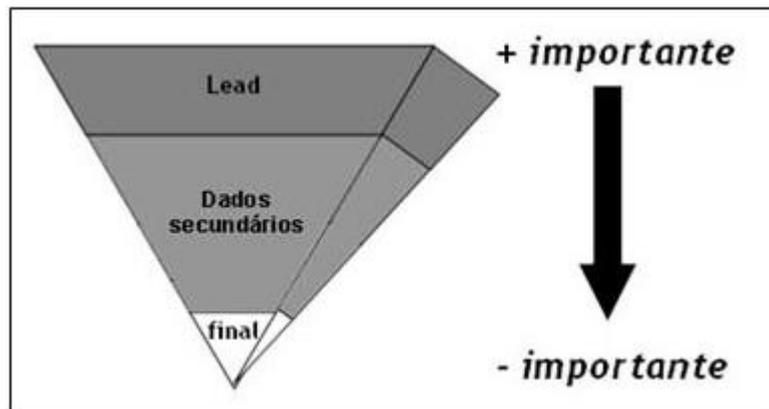


Figura 7 – Modelo de estrutura de redação jornalística tradicional da pirâmide invertida.

Para Canavilhas (2007), a técnica da pirâmide invertida configura-se como limitadora frente às potencialidades do hipertexto e à consequente liberdade do leitor quanto ao seu próprio percurso de leitura. Inicialmente, porque não há limitações espaciais na web para a disponibilização de conteúdos. Sendo assim, o jornalista pode manter todas as informações que julgar necessárias para o entendimento do leitor. Por outro lado, a própria heterogeneidade do público faz com que os interesses também sejam diversos. Por isso, preestabelecer a organização dos fatos por ordem de importância pode cercear a riqueza de conteúdos a serem conhecidos.

Diante de tais constatações, Canavilhas (2006) propõe um novo modelo de produção das notícias *online*. Quanto à sua estrutura de organização, ele defende que se dê prioridade à quantidade e à variedade de informação oferecida aos leitores em detrimento da relevância dos fatos, como acontece na técnica da pirâmide invertida. Na base da pirâmide, segundo esse modelo tradicional, tem-se um nível com menor valor informativo. Nas notícias *online*, diferentemente, devem ser desenvolvidos níveis de informação mais aprofundados e variados sobre o assunto abordado (Ver figura 8).<sup>23</sup>

<sup>23</sup> A figura 8 faz alusão ao modelo de produção de notícias online proposto por Canavilhas (2007), que prioriza a ampliação de conteúdos informativos para os leitores.

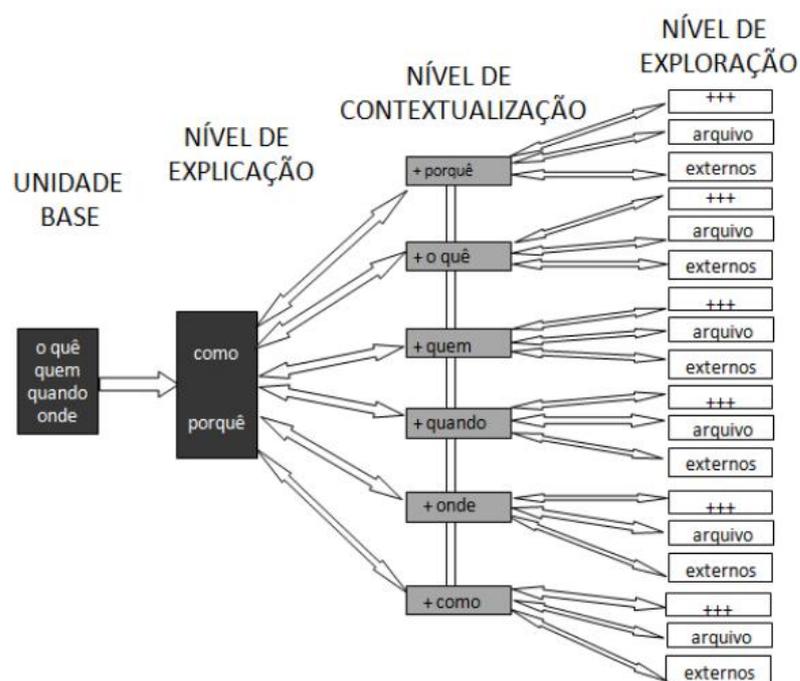


Figura 8 – Modelo de estrutura da notícia *online* com níveis de leitura, proposto por Canavilhas (2006).

No modelo da pirâmide deitada, destaca-se a possibilidade de os leitores navegarem dentro da notícia segundo seus próprios interesses. Na pirâmide deitada, há quatro níveis de leitura: a unidade base; o nível de explicação; nível de contextualização e nível de exploração (Ver Figura 9).<sup>24</sup> Neste modelo, considera a existência de um bloco ou um conjunto de blocos informativos.

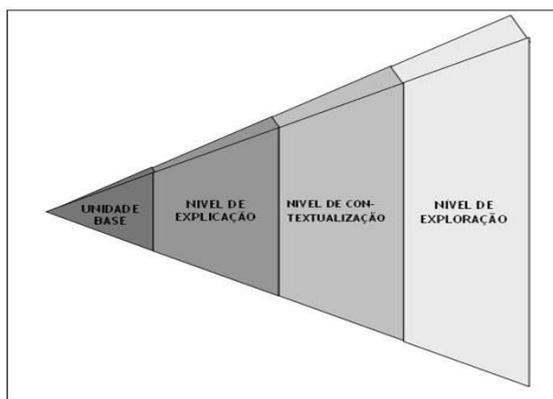


Figura 9 – Modelo de produção de notícias *online* denominado ‘pirâmide deitada’, desenvolvido por Canavilhas (2007).

<sup>24</sup> A figura 3 apresenta as camadas de informação no modelo de produção das notícias *online* denominado ‘pirâmide deitada’ (CANAVILHAS, 2007).

Resumidamente, cada nível de leitura pode ser compreendido da seguinte forma:

A unidade base refere-se ao *lead* (lide), ao resumo do fato, com as respostas das perguntas básicas para a compreensão de uma notícia: ‘o quê?’, ‘quem?’, ‘quando?’ e ‘onde?’. Na notícia *online*, esse nível contém acontecimentos de última hora e pode evoluir ou não para textos mais aprofundados.

O nível de explicação liga-se ao primeiro nível completando as informações essenciais sobre o fato, respondendo às perguntas ‘como?’ e ‘por quê?’. O nível de contextualização oferece mais informações para responder às perguntas citadas anteriormente, por meio de textos, vídeos, infográficos, linhas do tempo, mapas, memes e outros recursos multimodais. No nível da exploração, há a ligação da notícia com arquivos da publicação ou arquivos de outros sites. Dessa forma, possibilita a formação de um acervo diversificado e abrangente, capaz de garantir a riqueza de pesquisas e a preservação da memória.

Bradshaw (2007) atualizou o modelo proposto por Canavilhas (2006) ao considerar a unidade informativa não apenas como um texto, mas como uma sequência de textos ou de outros elementos (Ver Figura 10). Assim, considerou que a informação vai ficando cada vez mais complexa, partindo de simples alertas sobre um fato (nível referente à velocidade) até a personalização da notícia de acordo com seus leitores (nível máximo de contextualização).

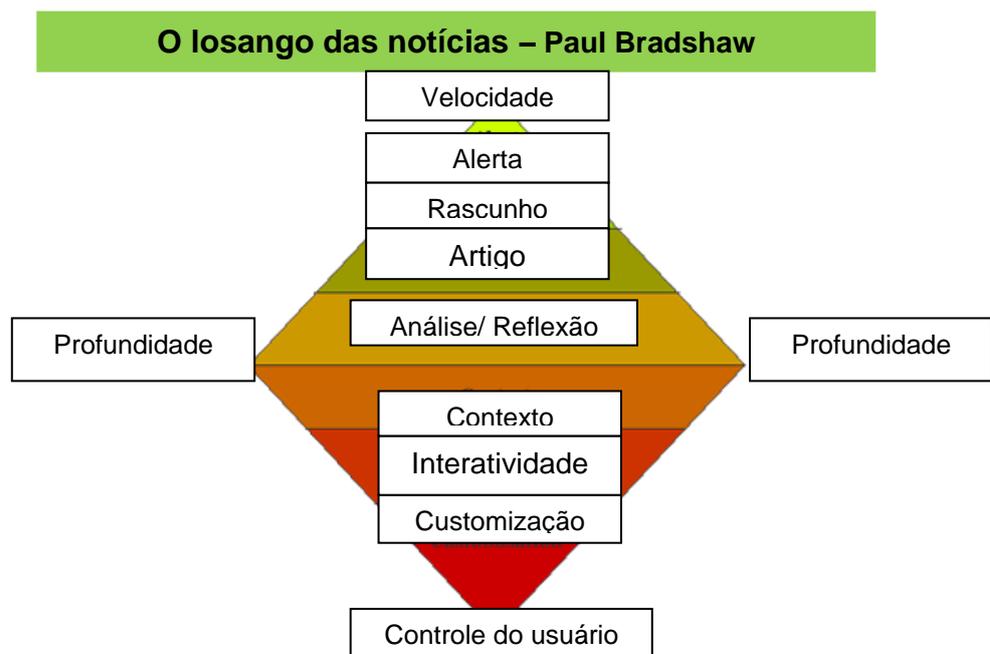


Figura 10 – Modelo de estrutura da notícia *online* por nível de aprofundamento, proposto por Bradshaw (2007, tradução nossa).

Os alertas de notícias são, geralmente, distribuídos para dispositivos móveis – como celulares ou *tablets* –, email e redes sociais. Aqui, perde-se em pormenores e ganha-se em velocidade de disseminação da notícia *online*. Em um segundo estágio (*draft*, que pode ser traduzido como um rascunho), já há maior desenvolvimento das notícias, como os primeiros nomes, lugares, fontes e detalhes. A fase seguinte – denominada artigo/pacote, contém os blocos informativos ainda mais aprofundados, já prontos para serem publicados.

A partir desse momento, a notícia *online* vai recebendo atualizações à medida que surgirem novos conteúdos, como informações de contexto, contribuições de novas fontes e opiniões de especialistas. Ainda são acrescentados diferentes níveis de interatividade e de personalização da notícia.

O nível do contexto pode ser entendido como a possibilidade de obter mais informações acerca de um tema. Para tanto, a linguagem hipertextual será importante para interligar uma variedade de documentos, explicações, organizações, em blocos informativos internos e externos. O nível de análise/ reflexão é comum nos *blogs* noticiosos. O nível da interatividade requer investimento e preparação e pode mobilizar e informar o leitor mais do que outros recursos. São exemplos os fóruns, as *wikis*, *chats* ao vivo, imagens animadas em *flash*, com uma combinação de hipertextos, vídeos, áudios e bancos de dados, os quais podem ser atualizados com frequência.

No nível da customização, o leitor de notícias *online* customizam as informações segundo suas próprias necessidades. Assim, pode assinar o envio de notícias por email, solicitar o envio de notícias de maior interesse, consultar bancos de dados e basear-se nas recomendações de leitura de outras pessoas.

Bradshaw (2007) também desenvolveu um modelo de redação do século XXI, no qual representa dois dos elementos básicos na composição das notícias *online*: a velocidade e a profundidade. O esquema é formado pelos níveis da estrutura da notícia *online* por nível de aprofundamento, conforme descritos anteriormente (Ver figura 11).

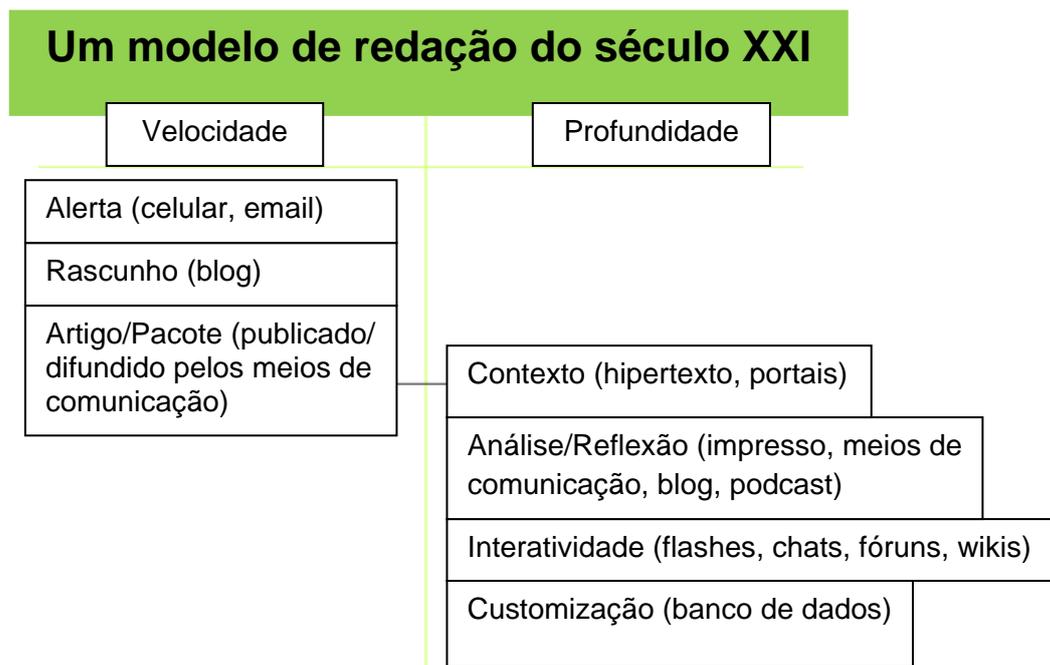


Figura 11 – Modelo de uma sala de redação do século XXI, proposto por Bradshaw (2007, tradução nossa).

As pesquisadoras Martinez e Ferreira (2010) desenvolveram o modelo denominado *Black's Wheel*, no qual há um elemento central, um eixo, ligado a elementos secundários, chamados de raios, os quais podem estar interligados ou não (Ver figura 12). De acordo esta proposta teórica, cada elemento narrativo deve ser autoexplicativo, com independência de sentido, mas inserido com a finalidade de complementar a compreensão leitora. E ainda: o número de elementos narrativos dependerá da quantidade de informação a ser disponibilizada, da complexidade do fato e da profundidade objetivada pelo jornalista (CANAVILHAS, 2014). O modelo proposto destaca a liberdade de navegação oferecida aos leitores, uma vez que podem se encaminhar pelos blocos informativos com autonomia.

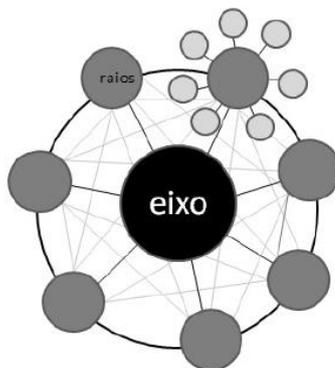


Figura 12 – Modelo de estrutura da notícia *online* proposto por Martinez e Ferreira (2010).

Além de oferecer informações que julga relevantes, o jornalista ainda deve orientar ou conduzir a leitura das notícias *online*. De acordo com Canavilhas (2014), há, pelo menos, quatro regras que devem ser conhecidas para uma leitura mais eficiente e concentrada. A primeira regra diz respeito a uma distribuição dos *links* ao longo do bloco informativo, em vez da profusão deles. Neste sentido, a excesso de *links* apenas em um ponto do texto e o abuso na diferença de cores para a indicação de *links* também são recursos que devem ser evitados.

A segunda regra indica que o leitor deve ser esclarecido sobre o tipo de bloco informativo para o qual ele será direcionado, o que pode acontecer com a inclusão de etiquetas. Fotos, vídeos ou infográficos, por exemplo, demandam diferentes estímulos do leitor. É conveniente, portanto, que ele tome ciência do tipo de conteúdo a que será exposto para que possa se preparar, lançar mão de sua bagagem cultural, ou fazer diferentes escolhas. É possível que ele desista de assistir a um vídeo, por exemplo, caso tenha acesso a uma conexão de baixa velocidade.

A terceira regra refere-se à localização dos *links* nas frases. É comum que os leitores cliquem nos *links* no exato momento da leitura. Sendo assim, se o *link* estiver logo no início da frase, é provável que haja a saída do bloco informático inicial para outro sem que a compreensão tenha acontecido plenamente. Por isso, prefere-se que os *links* sejam colocados no final das frases ou dos parágrafos. Se os blocos informativos forem elementos multimídia, é válido atentar para a sua natureza. No caso de fotos, é interessante que a visualização se faça imediatamente, uma vez que podem agregar sentido ao texto que acabou de ser lido. Já em relação vídeos, o *link* poderá estar no final de uma frase ou de um parágrafo, pois não inclui outros *links* de navegação.

Na quarta regra, considera-se que as palavras escolhidas como *links* devem ter uma forte ligação semântica com o bloco informativo de destino. Uma fotografia, por exemplo, deve estar associada ao nome da personagem da notícia (quem) ou ao local onde o fato ocorreu (onde). Um vídeo relaciona-se às circunstâncias que geraram o fato (como). Neste caso, o *link* pode ser expresso em um verbo ou um adjetivo. Áudios referem-se a explicações ou opiniões em relação ao acontecimento (como e porquê) e, portanto, os *links* podem ser aparecer em verbos ou em citações de envolvidos, testemunhas, autoridades ou especialistas. Gráficos, infográficos e mapas são dispostos para auxiliarem na localização geográfica, na reconstituição de um acontecimento no

decorrer do tempo ou na apresentação de dados. Assim, os respectivos *links* podem aparecer associados a todas as palavras.

### 3.1.2 – A multimodalidade

As sociedades, hoje, compõem ambientes multimodais bastante vastos. A todo momento, as pessoas se veem imersas em locais onde se deparam com diferentes palavras, imagens, cores, efeitos visuais, sons, músicas, entonação, ritmos, aromas, movimentos, texturas, formas, ângulos que, coordenados, formam um “grande mosaico multissemiótico” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, 19).

Assim, nossos pensamentos e nossas ações são moldados por tais estímulos, também denominados de modos. Para descrever esses modos e como eles se integram através de modalidades sensoriais, utiliza-se o termo ‘recursos semióticos’. Na dedinição de Dionisio e Vasconcelos (2013, p.21), textos multimodais são “textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Barton e Lee (2015) acrescentam que, nos espaços 2.0, conteúdos multimodais podem ser criados e editados por diversos usuários constantemente. “A convergência de espaços de escrita nas novas mídias nas novas mídias sociais apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento de textos multimodais.” (p.48).

Hoje em dia, o termo multimídia é amplamente utilizado nos mais distintos contextos e com diferentes definições. O que se sabe, no entanto, é que a comunicação é e sempre foi multimídia. Ou seja, faz parte da natureza humana perceber o mundo, assim como estabelecer comunicação através dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato).

A definição mais usual da palavra multimídia<sup>25</sup> é a “técnica que reúne simultaneamente diferentes meios de apresentar informações, como textos, áudio, animação etc.”. A noção do termo multimídia como uma combinação de linguagens ou de formatos é aceita por Salaverría (2014). Para o pesquisador, multimídia é “a combinação de pelo menos dois tipos de linguagem em apenas uma mensagem” (p.30).

---

<sup>25</sup> Definição do vocábulo ‘multimedialidade’ (BECHARA, 2009, p.620).

A seguir, por considerar uma maior abrangência do conceito, ele apresenta outras duas acepções correntes:

- a) Multimídia como multiplataforma ou *cross media*: Refere-se à coordenação de diferentes meios de comunicação, por meio de estratégias editoriais e comerciais, com o objetivo de proporcionar uma cobertura jornalística mais ampla.
- b) Multimídia como polivalência: Refere-se ao atual período de convergência das tecnologias digitais e de reconfiguração das empresas jornalísticas. Tal cenário acaba por requerer atuações profissionais multidisciplinares, as quais contribuem, inclusive, para a redução de custos.

A multimidialidade tem a função de proporcionar uma maior possibilidade de contextualização, com uma ampla gama de informações. Quando se fala em recursos multimídia, é comum aparecer a tríade texto-imagem-som. O que se observa atualmente, porém, é uma multiplicidade de elementos multimídia disponíveis. Salaverría (Ibidem, p.33) lista oito deles:

- 1) Texto: Elemento central que compõe os blocos de informação, o texto possui funções como documentação e contextualização.
- 2) Fotografias: Já possuíam grande relevância e notoriedade desde o século XX. Graças à internet, no entanto, atingem o seu apogeu. Atualmente, possuem presença garantida nos meios digitais e nas redes sociais. Por não ficarem restritas a limitações de espaço na rede, as fotografias se apresentam infinitas em termos de quantidade, dimensão e formatos.
- 3) Gráficos, iconografia e ilustrações estáticas: Funcionam como elementos que orientam a leitura e complementam as informações, proporcionando a geração de novos sentidos pelo leitor durante a navegação.
- 4) Animação digital: São imagens e ilustrações, em duas ou três dimensões, acrescidas de efeitos de movimento. Aparecem raramente nas notícias *online*, uma vez que tais recursos demandam um trabalho mais minucioso e lento no computador, o que destoa da necessária rapidez do referido texto jornalístico.
- 5) Discurso oral: O som é um elemento multimídia bastante utilizado, sobretudo em trabalhos audiovisuais. Nas notícias *online*, o discurso oral

pode ser expresso com pessoas aparentes no vídeo ou com vozes em *off*, com as quais narradores falam seus discursos acompanhando as imagens mostradas em vídeos ou galerias de fotos, por exemplo.

- 6) Música e efeitos sonoros: Possuem a função de acentuar a intensidade emocional e acrescentar veracidade às imagens divulgadas.
- 7) Vibração: Atualmente, a experiência tátil ainda se trata de um recurso multimídia pouco explorado, mas pode vir a ser uma possibilidade informativa. Hoje, a vibração, de certa forma, já desempenha funções comunicativas para usuários de dispositivos móveis, como alerta sobre a chegada de uma mensagem ou o funcionamento de um despertador.
- 8) Vídeo: Um dos principais elementos multimídia, o vídeo se tornou imprescindível nas publicações digitais. Oferece dinamismo e ampliação da audiência de sites, jornais *online*, *blogs*, redes sociais e plataformas de vídeos. Cabe salientar na diferença entre os vídeos divulgados na televisão e na internet. Enquanto o vídeo para a televisão é elaborado para ser assistido com mais vagar e passividade, o vídeo exclusivo para as telas de computadores, celulares ou *tablets* demanda uma visualização mais rápida e ativa.

Follett (s/d) afirma que nunca foi tão barato e fácil criar vídeos como hoje e esta é a razão do volume surpreendente de conteúdo disponível. Por isso, salienta que é preciso buscar um número maior de visualizações que os concorrentes. A seguir, lista quatro dicas ou estratégias para maximizar a adesão aos vídeos:

- a) Quanto menor, melhor (De acordo com estudos, a média de visualização de vídeos cai em torno de 60 segundos, por isso é melhor mantê-los curtos para garantir a audiência.);
- b) Dizer o assunto importante no início (Ao produzir vídeos curtos, é necessário revelar o assunto rapidamente, bem no início, uma vez que o interesse cai com o decorrer do tempo. Sendo assim, a única forma de garantir que as pessoas ouçam o que se tem a dizer é fazê-lo antes que a atenção delas diminua.);
- c) Manter o vídeo específico e pessoal (Vídeos não interessantes são vagos e de conteúdo impessoal. Para garantir a audiência é preciso que cada segundo

seja repleto de detalhes, de relevância e de informações específicas. Entre os recursos estão o tom de conversa e tratamento pessoal de se reportar aos espectadores, como ‘você’ e ‘seu’ ou ‘sua’.);

- d) Contextualizar o vídeo (O “ambiente” no qual o vídeo será divulgado é importante para garantir interesse, como exemplos: a miniatura do vídeo, a sua descrição e o local da página onde será alocado.).

Ao se observar os atuais recursos multimídia dispostos na internet e na composição das notícias *online*, faz-se necessário incluir vários recursos que surgiram a partir da contribuição de outros já existentes. É o caso dos infográficos, das linhas do tempo, dos *slideshows*, dos *podcasts*, dos *videocasts*, dos vídeos 360°, entre outros. Acredita-se que, em um futuro próximo, poderão ser acessíveis recursos como temperatura, aroma, sabor, e forma.

À riqueza de elementos complementares nas notícias, Sodré (1996) utiliza a expressão “notícia redonda”, definida como “a notícia em que o fato básico faz-se acompanhar de outros complementares, capazes de ampliar o seu raio informativo.”. Por “redonda” explica “o ultrapasse do simples factualismo na direção de um quadro mais amplo e explicativo do acontecimento.” (p.146).

É interessante observar que as edições impressas já começam a se transformar em função da estética *online*, conforme observa Domingos (2017).

Já não é apenas nas telas que a multimodalidade é a forma corrente de se comunicar, pois as formas hipermídia da tecnologia digital em rede têm atravessado as esferas do ciberespaço e influenciado os modos de escrita inclusive nos textos impressos. Nos jornais, por exemplo, é visível o aumento do número de imagens e o uso de infográficos, além da mudança na formatação dos espaços de textos, nas emoldurações e nas fontes, os quais passaram a imitar os modos hipermidiáticos (DOMINGOS et al., 2017, p.102).

Salaverría (2014) apresenta o conceito de sintaxe multimídia para explicar quais princípios orientam a integração dos elementos multimídia em um produto final. Em analogia à parte da gramática que se ocupa do “estudo da ordenação e construção das

frases e das frases no discurso”, a sintaxe<sup>26</sup>, o autor procura elencar as regras que promovem a aproximação dos elementos multimídia.

Para tanto, utiliza termos como a justaposição (a união de uma ou mais proposições sem utilizar nenhum nexos, com o posicionamento desregrado de uma junto a outra), a coordenação (a articulação de proposições de um mesmo gênero por intermédio de elementos conectivos, tais como as conjunções) e a subordinação (a articulação de proposições de gêneros distintos).

A multimídia por justaposição é a mais comum e mais básica. Através dela, diferentes elementos são apresentados, mas não atuam simultaneamente. É o caso de um texto ao lado de um vídeo, uma vez que é impossível fazer a leitura de ambos ao mesmo tempo. A única possibilidade de maior integração é incluir uma legenda a um vídeo.

Na multimídia por coordenação, blocos informativos (textos, imagens, sons, gráficos, infografias etc.) são combinados segundo critérios de proximidade e de informatividade (ou de noticiabilidade, no caso das notícias *online*) que se ambiciona ofertar. Para as produções multimídia regidas pela coordenação, é necessário um estudo prévio para a adequada articulação dos elementos a serem dispostos.

Já na multimídia por subordinação, é fundamental haver uma relação de hierarquia entre os elementos multimídia. Sendo assim, há elementos principais (centrais ou estruturais) e secundários.

### **3.1.3 – A interatividade**

A interatividade é um dos princípios essenciais da comunicação via internet e foi alavancada pela evolução das novas tecnologias. Atualmente, vem ganhando força e incentivo, sobretudo no campo da comunicação. Rost (2014) define interatividade como “um conceito ponte entre o meio e os leitores/utilizadores, porque permite abordar esse espaço de relação entre ambas as partes e analisar as diferentes instâncias de seleção, intervenção e participação dos conteúdos do meio.” (p.54).

No passado, os meios de comunicação de massa protagonizavam uma prática discursiva unilateral. Hoje, leitores/telespectadores/ouvintes podem se expressar por meio de recursos que possibilitam de “seleção”, intervenção” e “participação”, nas

---

<sup>26</sup> Definição do vocábulo ‘sintaxe’ (BECHARA,2009, p.820).

palavras do pesquisador. Para ele, a interatividade é a forma encontrada pelos meios de comunicação de transferir poder para seus usuários, que tanto se refere à liberdade de escolhas na navegação quanto às possibilidades de se expressar segundo os próprios interesses e ideologias.

Para Rost (2014), há dois tipos de interatividade: a seletiva e a comunicativa. A interatividade seletiva considera o usuário como um receptor de conteúdos e, por isso, é facultado a ele a liberdade de selecionar os conteúdos que lhe são oferecidos. Tal dinâmica acontece quando decide sobre a recepção de notícias *online* pelo email, por aplicativos e pelas redes sociais; a definição do *layout* dos sites para visualização nos computadores, celulares e *tablets*; a personalização dos conteúdos a serem mais acessados; as ferramentas de busca de notícias; a consulta aos arquivos dos sites etc.

Já a interatividade comunicativa relaciona-se à possibilidade o usuário se tornar um produtor de conteúdos, ao utilizar a sua habilidade para se comunicar/expressar. E ele o faz ao enviar comentário após a leitura de notícias *online*, de publicações das redes sociais, de *blogs*, de pesquisas, de fóruns, de entrevistas, de pesquisas, entre outros.

Atualmente, os veículos de comunicação deram-se conta da importância de conquistar a parceria dos leitores/ouvintes/telespectadores na confecção das notícias. Assim, convocam a participação de todos no fazer jornalístico. E isso pode acontecer com o envio de comentários, sugestões e críticas sobre fatos da cidade por meio de textos, imagens, fotos e vídeos. *Sites*<sup>27</sup>, redes sociais, aplicativos<sup>28</sup>, emails e cartas

---

<sup>27</sup> O jornal digital 'O Globo' lançou: "Eu-Repórter: veja como transformar o seu flagrante em notícia – Você pode enviar fotos, vídeos e relatos para o site do GLOBO". A publicação foi feita no dia 18 de novembro de 2011 e atualizada em 3 de março de 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/eu-reporter/eu-reporter-veja-como-transformar-seu-flagrante-em-noticia-3214613>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>28</sup> Em 8 de junho de 2015, o "Correio Braziliense estreia canal com o leitor via Whatsapp – Por meio do aplicativo, é possível enviar mensagens de texto, fotos e vídeos à redação do Correio e colaborar com as nossas reportagens". Disponível em: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/06/08/interna\\_cidadesdf,431515/correio-braziliense-estrea-canal-com-o-leitor-via-whatsapp.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/06/08/interna_cidadesdf,431515/correio-braziliense-estrea-canal-com-o-leitor-via-whatsapp.shtml)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

Em 28 de abril de 2014, o portal G1 divulgou: "Público pode enviar vídeos e fotos para o RJTV pelo Whatsapp – Número é (021) 99424-2523. O internauta também pode enviar fotos e vídeos pelo VC no G1 RJ.". Disponível em: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/publico-pode-enviar-ideos-e-fotos-para-o-rjtv-pelo-whatsapp.ghhtml>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

Em 19 de março de 2014, o jornal 'O Dia' abriu um novo canal de comunicação com seus leitores: "98762-8248, o WhatsApp do jornal O DIA – A partir de hoje, leitores têm um novo canal para falar com os jornalistas, passar denúncias e fazer sugestões". Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-03-19/98762-8248-o-whatsapp-do-jornal-o-dia.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

recebem as contribuições dos usuários, como o canal ‘Globo News’, por exemplo, que lançou o aplicativo ‘Na rua Globo News’<sup>29</sup>.

### 3.1.4 – A memória

As bases de dados tornaram-se de grande importância para o jornalismo *online*. Elas são fundamentais para a produção das notícias *online*, assim como para a consulta e pesquisa de edições anteriores por leitores e jornalistas. Na perspectiva dos leitores, as bases de dados proporcionam uma leitura mais contextualizada; a possibilidade de acesso assíncrono a informações; além da oportunidade de contribuir e atualizar os veículos de comunicação com conteúdos próprios. Para os jornalistas, a possibilidade de oferecerem um material mais rico e diversificado aos consumidores. Nas palavras de Palácios (2014),

além do incremento do uso da memória como ferramenta narrativa pelos produtores de informação jornalística, um processo de *empowerment* está ocorrendo no que diz respeito à construção de contextos para as notícias por parte do próprio usuário através da memória arquivada e os conteúdos das bases de dados à sua disposição (PALÁCIOS, 2014, p.96).

A existência de um jornalismo fundamentado na base de dados faz desaparecer a figura de uma edição fixa. Ou seja, toda edição será o resultado gerado por uma pesquisa na base dados através da escolha de uma determinada data. Assim, Fidalgo (2003) aponta que as consultas aos arquivos podem significar uma constante revitalização do passado.

Estando as notícias anteriores acessíveis on-line a aparência primeira de um jornal deixa de ser a de uma edição fixa para se tornar na ponta de um iceberg em que o que jaz submerso pode ser sempre trazido à superfície. (...) O que se pressupõe aqui é que a informática é capaz de estabelecer os elos de uma cadeia de acontecimentos cujo nexos passaria despercebido à vista, ou melhor, a uma memória desarmada. O passado condiciona e determina o presente na justa proporção em que pode ser recuperado e, de novo, presente à atenção. Dito isto,

---

<sup>29</sup> O canal ‘Globo News’ divulgou notícia com a manchete: “Envie vídeos, fotos e textos por meio do aplicativo ‘Na Rua GloboNews’ - Agora você também pode contribuir com as notícias do canal que nunca desliga. Viu algo interessante e quer divulgar? É só mandar pelo app.” A publicação foi feita no dia 12 de agosto de 2016 e atualizada em 22 de julho de 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2016/09/envie-videos-fotos-e-textos-atraves-do-aplicativo-na-rua-globonews.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

parece inquestionável que a manutenção on-line do arquivo da coleção, organizado em base de dados, incide directamente sobre a estrutura de um jornal on-line (FIDALGO, 2003, p.53).

### 3.1.5 – A instantaneidade

A velocidade é uma característica intrínseca ao jornalismo. Nos dias de hoje, a instantaneidade para a publicação, a distribuição e o consumo das notícias *online* é garantida pelas novas tecnologias. São elas que garantem a digitalização, a convergência das mídias e a consequente rapidez no fluxo das notícias entre produtores e receptores.

É válido considerar que a velocidade na publicação está directamente relacionada à instantaneidade na distribuição e no consumo das notícias *online*. Bradshaw (2014) afirma que

não é suficiente falar apenas em “velocidade”. Imediaticidade seria uma melhor palavra a ser empregada. Esta é uma qualidade que se faz sentir em todas as notícias, em que os usuários podem agora ultrapassar o jornalista e a estória, chegar à testemunha, à cena; ao que está ocorrendo no momento (BRADSHAW, 2014, p.116).

### 3.1.6 – A personalização de conteúdos

Personalizar<sup>30</sup> significa “adquirir características exclusivas de alguém; personificar; fazer com que seja exclusivo de alguém.”. A personalização está directamente relacionada ao processo de envolver os usuários da web para que estes invistam mais tempo na visualização/consulta/consumo de um determinado conteúdo. Tal prática pode ser compreendida com a agregação, cuja “ideia principal é reunir, classificar e filtrar o conteúdo disponível, incluindo as notícias mais interessantes.” (LORENZ, 2014).

A importância de se oferecer materiais jornalísticos personalizados é crescente. Hoje em dia, as notícias não se originam apenas dos grandes conglomerados midiáticos. Há, concomitantemente, uma infinidade de *blogs* e sites que oferecem conteúdos que desviam a atenção dos leitores. E, apesar de não advirem do *mainstream*, não são necessariamente sem qualidade. Pelo contrário, tornaram-se alternativas de custo reduzido e de maior proximidade com os infinitos nichos de interesses e necessidades.

---

<sup>30</sup> Definição do vocábulo ‘personalizar’ (BECHARA, 2009, p.689).

Às grandes empresas de comunicação caberia a tarefa, ainda em definição, de oferecer a “personalização em massa”. Ultrapassando a ideia de uma personalização manual, direcionada a um grupo seletivo de pessoas, passariam a oferecer a *notícia online* e outros serviços a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação. Tal oferta ainda se configura como um desafio, uma vez que as empresas estão acostumadas – e vale dizer que se consolidaram desta forma – a serem distribuidoras exclusivas de notícias, através de um sistema de produção industrial.

Lorenz (2014) relaciona seis graus ou níveis de personalização das notícias *online*:

1) A capacidade de resposta: A possibilidade de páginas responderem, ou seja, de funcionarem oferecendo um mesmo conteúdo em dispositivos com tamanhos de telas diversos, como computadores, *tablets* e celulares;

2) A alteração de conteúdos de acordo com a hora do dia: A personalização pode acontecer ao se levar em conta o tempo e as necessidades dos usuários. Na parte da manhã, é comum o interesse por uma visão geral dos acontecimentos. À tarde, é possível ofertar um conteúdo mais abrangente do que o da manhã, uma vez que há a viabilidade para o aprofundamento da apuração. Já à noite, é possível que os usuários da web disponham de mais tempo para ver vídeos, por exemplo. Atualmente, a despeito de tais práticas, a maioria dos veículos de comunicação oferece o mesmo conteúdo no decorrer do dia.

3) A interação significativa: Acontece quando o usuário da internet é mobilizado de alguma forma. Assim, ele parte para externar suas ideias e opiniões na seção de comentários de notícias *online* e nas publicações das redes sociais, nos fóruns, nos canais de contato com os veículos de comunicação, na produção de verbetes em enciclopédias *online* etc.

4) A ajuda nas decisões e escolhas dos usuários: É sabido que a mídia influencia a vida das pessoas. Sendo assim, observa-se que os veículos de comunicação estão sempre ávidos para auxiliar na definição de preferências e que essas são, muitas vezes, relacionadas à área do consumo. Por isso, é fundamental ter consciência crítica quanto às ofertas midiáticas.

5) A calibração e o uso da base de dados e algoritmos: Calibração pode ser entendida como um “ajuste fino, antecipando rapidamente modelos em mudança,

baseado em muita informação.” (p.149). Quer dizer, significa medir e quantificar as preferências e necessidades dos usuários da internet, por meios da consulta a bases de dados e algoritmos, com a finalidade de atender as demandas no campo jornalístico.

6) A capacidade adaptativa: Com a multiplicação de fontes informativas, é fundamental que os veículos de comunicação sejam permeáveis a mudanças. Atualmente, eles se veem perdendo espaço para redes sociais como Facebook e Twitter, o que pode ser compreendido pela constante capacidade que estes possuem em reconfigurar suas formas de atuação junto ao público. Ainda hoje, é possível verificar o simples repasse de conteúdos de veículos impressos para o ambiente digital. Desconsiderar a riqueza que os recursos multimídia podem trazer, entretanto, é abrir espaço para veículos mais próximos do que os usuários querem e apreciam verdadeiramente.

### 3.1.7 – A ubiquidade

Ser ubíquo<sup>31</sup> é ter a característica de algo que “está em todos os lugares ao mesmo tempo; onipresente.”. Pavlik (2014) disserta que, no contexto midiático,

ubiquidade implica que qualquer um, em qualquer lugar, tem acesso potencial a uma rede de comunicação interativa em tempo real. Quer dizer que todos podem não apenas acessar notícias e entretenimento, mas participar e fornecer sua própria contribuição com conteúdos para compartilhamento e distribuição global. Além disso, o conteúdo noticioso emana de uma variedade de fontes cada vez mais ubíquas, incluindo câmeras de segurança ou vigilância bem como sensores de muitos tipos e formatos, frequentemente ligados à internet (PAVLIK, 2014, p.160).

Para o referido autor, esta conectividade ubíqua deve mudar o futuro das comunicações e deslocar a noção de poder que se tem em relação ao estado e às mídias tradicionais para o cidadão comum. E este, munido de conexão à rede sem fio por banda larga, de dispositivos móveis cada vez menores, multifuncionais e integrados ao corpo (as “tecnologias de vestir”, *wearable technologies*), deverá fazer emergir o chamado jornalismo cidadão ou colaborativo. Esta seria, então, a primeira consequência da ubiquidade: a intensa participação de usuários na coleta e distribuição de notícias

---

<sup>31</sup> Definição do vocábulo ‘ubíquo’ (BECHARA, 2009, p.887).

*online*. Neste sentido, o surgimento das mídias sociais foi determinante para que pessoas sem formação jornalística se voluntariassem a produzir e disseminar textos de caráter factual, fotografias, vídeos, ilustrações, memes, entre outros.

A segunda consequência da ubiquidade é o crescimento de narrativas geolocalizadas e imersivas. Por meio dados de GPS, pode-se anexar aos conteúdos noticiosos *online* a localização precisa, a qual se torna acessível para pessoas em qualquer lugar do mundo. A visualização também pode ser imersiva, pois dispositivos móveis ou equipamentos de realidade aumentada permitem que outras pessoas revejam eventos nos locais onde estes realmente aconteceram.

A terceira consequência é o crescimento do jornalismo baseado em dados e visualizações, como já foi falado anteriormente. Ele consiste em contextualizar a produção de notícias e reportagens *online*. Por fim, a quarta consequência é o declínio da privacidade e a sua substituição por uma sociedade de controle e vigilância globalizada.

### **3.2 – Sintaxe e Semântica das notícias *online***

Os jornais impressos foram adquirindo uma forma de organização espacial característica com o passar dos anos. Com isso, as escolhas referentes ao design, às melhores possibilidades de leitura, a valoração dos elementos noticiosos e dos demais gêneros jornalísticos e aos espaços destinados ao mercado publicitário refletem as considerações de cada época. Com o advento das novas tecnologias, sobretudo da internet, os jornais migraram para o ambiente digital e foram, aos poucos, incorporando estruturas inerentes aos suportes.

Alguns pesquisadores direcionam seus estudos nas áreas da comunicação e da linguagem, mais precisamente, nas áreas de Jornalismo e Linguística. Dessa forma, aproximam conceitos em busca de uma maior compreensão acerca do texto nas notícias *online*. Nas palavras de Fidalgo (2003), “Se numa língua é fundamental a sua estrutura, a concordância das suas partes, também um jornal depende da concordância das suas diferentes partes.” (p.56).

Sendo assim, autores como Canavilhas (2012; 2014), Moraes e Jorge (2011) e Fidalgo (2003, 2007) defendem a existência de uma gramática<sup>32</sup> hipertextual e de uma gramática “hipermultimidiática” (CANAVILHAS, 2014, p.19) nas quais o leitor possa se apoiar e fazer melhor uso de tudo o que lhe é fornecido.

Moraes e Jorge (Ibdem, 2011) defendem a existência de uma linguagem peculiar ao ambiente noticioso e, por consequência, a existência também de uma gramática que lhe é correspondente, o que denominam de uma “gramática hipertextual”. Segundo os pesquisadores,

O ambiente digital é gerador de uma gramática própria em virtude das características comunicacionais singulares da internet. A fim de obter competência comunicativa nas atividades linguísticas nesse ambiente, os 'falantes' desse meio (usuários web) geram uma linguagem específica para tais circunstâncias. Por isso, para compor uma gramática hipertextual, acreditamos ser necessário identificar regularidades linguísticas consagradas mediante os usos (MORAES; JORGE, 2011, p.106).

Isto posto, acreditam que um dos interesses da gramática hipertextual seja “investigar como o sistema de vínculos entre textos pode influir na linguagem.”. Em busca das regularidades linguísticas, mencionadas anteriormente, as autoras trabalham com aspectos sintáticos e semânticos, em busca das relações entre a forma e o significado. Assim, fazem uma analogia entre a organização dos elementos no hipertexto e a sintaxe<sup>33</sup> – a parte da gramática que se ocupa do “estudo da ordenação e construção das palavras na frase e das frases no discurso.”.

Segundo as pesquisadoras, a sintaxe hipertextual seria a análise de como e por que os blocos informativos são dispostos na tela. Afirmam que a ligação entre esses

---

<sup>32</sup> O termo ‘gramática’ foi utilizado em seu sentido amplo e popularizado, como “um conjunto de regras que regem o uso formal da língua” (BECHARA, 2009, p.454). Similarmente, no texto, os autores propõem o estabelecimento de gramáticas, ou seja, de um conjunto de características e regras que deem conta da diversidade das linguagens hipertextuais e multimidiáticas. Uma vez que a presente pesquisa é centrada na área da linguagem, faz-se necessário o devido aprofundamento. Callou (2014, p.15) relaciona quatro concepções para o termo ‘gramática’, pois o considera ambíguo: 1) descritiva: “que pretende depreender o sistema de uma língua, através do estabelecimento de unidades no interior de cada sistema e de suas relações opositivas”; 2) gerativa: “que constitui um sistema formalizado de regras correspondentes à competência linguística”; 3) funcional: “que consiste em um conjunto de estratégias que o falante emprega com a finalidade de produzir comunicação coerente”; 4) normativa: “que focaliza a língua como um modelo ou padrão ideal de comportamento compulsório em qualquer situação de fala ou escrita.”.

<sup>33</sup> Definição do vocábulo ‘sintaxe’ (BECHARA, 2009, p.820).

blocos acontece por meio de operadores coesivos, o que acontece por uma proximidade de campos semânticos. Desta forma, atestam a existência de “uma estrutura semântica subjacente à sintaxe hipertextual.”. Ou seja, que “a organização da informação na web é o resultado da relação entre os aspectos sintáticos e semânticos.” (p.109).

E, “cada *lexia*<sup>34</sup>, independente da forma de manifestação linguística, é um subtema do tema maior, recurso que assegura a coesão e a integração entre as camadas superpostas.” (p.109). As *lexias* podem se manifestar como *links*, por meio de vocábulos, locuções nominais, frases, fotos, vídeos, gráficos, infográficos, mapas etc.

Os *links* são exemplos de regularidades próprias do ambiente digital, pois aproximam elementos de campos semânticos afins. Além das relações semânticas, as *lexias* da notícia *online* ainda possuem relações funcionais. Enquanto as páginas de columnistas, por exemplo, têm função opinativa, a relação de fatos ou vídeos acerca de um tema têm função explicativa. Outras regularidades citadas são a estrutura da pirâmide invertida, bem como a presença de elementos multimidiáticos e interativos.

Fidalgo (2003, 2007) aborda a sintaxe e a semântica das notícias *online* fazendo referência aos bancos de dados dos jornais digitais. Observa que as formas de classificação e organização são maiores do que as de um jornal impresso. E isto se dá porque há uma quantidade maior de elementos que compõem a notícia *online*. Entre os dados que podem ser utilizados para buscas estão pessoas, localidades, indicações temporais, fatos, eventos passados, expectativas de consequências, fontes, os nomes dos jornalistas, editoriais, anúncios publicitários etc.

No que concerne aos conteúdos ofertados nas notícias *online*, Fidalgo (2003) introduziu o conceito de “resolução semântica”, fazendo uma analogia à resolução gráfica. Para que uma imagem digital aumente a sua qualidade – a sua resolução gráfica –, é necessário o aumento do número de pixels por centímetro quadrado. De forma semelhante, a diversidade das notícias sobre um mesmo assunto, no ambiente digital, aumenta a resolução semântica.

---

<sup>34</sup> *Lexia* é cada segmento de texto que compõe um hipertexto. Ou seja, os links ligam *lexias* entre si. Para explicar a lógica estabelecida na hipertextualidade, Braga (2013) fez uma analogia das *lexias* a peças de brinquedo lego. Diferentemente de cada parágrafo em um texto, as *lexias* têm sentido independente. “É como uma peça de lego, que tem um formato próprio, mas que, se juntada a outras peças de lego nos ajude a entender como construímos sentido ligando diferentes *lexias* na leitura hipertextual, viabilizada pela ativação dos links digitais.” (BRAGA, 2013, p.138).

Segundo o pesquisador, as bases de dados possuem função sintática na produção – em razão da coleta de informações –, na edição – em virtude da composição multimidiática – e na apresentação das notícias *online*. Em relação à disposição das notícias na tela, deve-se ressaltar que a atualidade e o ineditismo sempre são os principais elementos para a constituição de um jornal, quer seja ele impresso ou digital.

Com o recurso dos bancos de dados, então, cria-se uma nova sintaxe das notícias *online*, cujo leitor é o personagem de maior destaque. Nas palavras de Fidalgo (2003), “As possibilidades existem de um novo jornalismo electrónico em que a organização do jornal se faz, desfaz e refaz de acordo com os critérios de consulta do leitor.” (p.51). As infinitas possibilidades de conexão, por meio dos *links*, gera igualmente uma infinidade de edições.

### **3.3 – O ensino de leitura do gênero notícia *online***

Após discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa e a importância de concentrar esforços em atividades de leitura, faz-se necessário focar no ensino de leitura do gênero notícia *online*. O trabalho desenvolvido com os meios de comunicação é respaldado pelos PCN, pois reconhece a influência deles no cotidiano de adolescentes e jovens. Pondera, assim, acerca da qualidade da programação, da divulgação de informações tendenciosas e de produções artísticas pouco elaboradas, do incentivo ao consumo e da exibição de imagens violentas e preconceituosas.

Como reconhecimento à importância da mídia, os PCN afirmam que ela pode ser “uma grande aliada no processo educacional”, pois se pode aproveitar o conhecimento despertado por ela e desencadear trabalhos que incentivem um olhar crítico. O problema diagnosticado pelos PCN não seria no consumo dos produtos midiáticos, mas “no consumo passivo de tudo que é veiculado.” (BRASIL, 1998a, 120).

Neste sentido, a pesquisa pretende estimular o letramento midiático, proporcionando a educação para as mídias, para que, desde já, os alunos possam atuar de forma crítica frente aos meios de comunicação. José Manuel Moran (2008) acredita que a escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação, mostrar aos alunos em sala de aula e promover o debate. Dessa forma, contribuirá para que os educandos percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. E acrescenta que

Precisamos, em consequência, estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação. Educar os educadores para que, junto com os seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, os códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania (MORAN, 2008, p.2).

Buckingham (s.d.) afirma que o foco deve ser o que os alunos precisam fazer em relação à mídia e como constroem significado. Segundo o pesquisador, não se está falando apenas em habilidades técnicas, mas na “habilidade de analisar, comunicar, expressar significado e refletir sobre isso”.

Na concepção de Buckingham, há, pelo menos, três componentes que formam o letramento midiático, sendo dois deles comuns ao processo de letramento: a leitura e a escrita. A diferença é a inclusão das mídias visuais, audiovisuais e digitais. Ler, então, diz respeito à interpretação, à compreensão, à análise crítica e responsiva. Escrever refere-se à expressão, à comunicação e à produção criativa, sendo que ambos envolvem imaginação, reflexão e produção de sentidos. Já o terceiro componente do letramento midiático prioriza o contexto no qual acontecem os processos de leitura e escrita combinados. Assim, leva-se em consideração a forma de produção, circulação e leitura ou uso dos textos por diferentes públicos.

Dentre as práticas didáticas que deveriam ser desenvolvidas sobre as mídias, Lemke (2010) propõe o que chama de um “letramento metamidiático”, com o qual

habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos, de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa. Tudo isto requer, ao menos para professores e especialistas da mídia, uma compreensão útil de semiótica multimidiática (LEMKE, 2010, p.462).

Lemke demonstra a gravidade e a urgência dessas ações educacionais ao dizer que, “sem todas estas habilidades, os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje não escrevem, leem ou usam a biblioteca. Estas são as

habilidades necessárias para nossos letramentos futuros, aquelas de que todos nós precisaremos.” (p.464).

Para além da qualificação docente, defendida nas palavras de Lemke, Proença (2013) acrescenta que, ao se levar a prática jornalística para a escola, prega-se “não mais um jornalismo entendido como atividade profissional, mas como exercício de cidadania que sai da escola, implanta-se na descoberta do conhecimento e insere-se na comunidade. Transforma o ato de aprender e, conseqüentemente, o de ensinar.” (p.3-4).

No artigo “Ensino de língua portuguesa e contexto teórico-metodológicos”, Bezerra (2010) observa que a presença dos textos jornalísticos nos livros didáticos teve início na década de 80, com a divulgação de teorias linguísticas que privilegiavam o texto. À época, gêneros textuais como notícias, reportagens, entrevistas e propagandas passaram a ser analisados e produzidos nas aulas de língua portuguesa. Hoje, integram todos os manuais da disciplina destinados a alunos do ensino fundamental e médio, o que, para Bezerra, “demonstra a influência da mídia no mundo em geral e uma prática de letramento presente e difundida entre vários povos.” (p.48).

Brites (2014) defende a necessidade de criar espaços para a promoção de literacia – entendido como letramento – onde as notícias tenham espaço relevante. Para a autora, “dar oportunidade aos jovens de participar nas decisões, e no jornalismo em particular, pode reforçar níveis de participação e de empoderamento (...)” (p.33). E ainda: “A literacia para o jornalismo está ligada a uma literacia para a cidadania e é pensada num conjunto mais vasto da educação para os media.” (p.38).

Canavilhas (2014, p.21-22) acredita que o sucesso do jornalismo *online* depende não somente da qualidade dos conteúdos disponibilizados como da capacidade de o usuário aproveitar os seus diversos recursos e características. Para tanto, argumenta ser necessária a criação de rotinas de consumo que facilitem a leitura para que ela não se transforme em um labirinto.

A americana Tyner (2010) possui várias publicações sobre letramento midiático. Em entrevista<sup>35</sup>, ela analisa que essa área de pesquisa não possui um consenso entre os estudiosos. E isto acontece porque o letramento midiático é uma extensão do letramento, o que causa confusão. Para ela, seria ideal se, no futuro, as pessoas

---

<sup>35</sup> A entrevista com a jornalista e mídia-educadora Kethleen Tyner foi concedida a Dee Morgenthaler, no dia 23 de setembro de 2010. A íntegra pode ser obtida no site da organização Midialit: <[http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices\\_of\\_ML%20Kathleen%20Tyner.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices_of_ML%20Kathleen%20Tyner.pdf)>.

considerassem apenas o conceito ‘letramento’ e que ele englobasse todas as formas midiáticas. Assim, defende que o estudo das mídias aconteça assim como o letramento impresso permeia o currículo tradicional nas escolas. Há, então, a necessidade de analisar e usar tanto as habilidades técnicas quanto os processos artísticos para criar novas mídias.

A pesquisadora afirma que seria muito importante que as pessoas compreendessem que o noticiário não se reduz a apenas ler e escrever notícias para jornais, televisão e internet. Pelo contrário, vai além porque demanda que o jornalista seja capaz de desconstruir fontes, analisar argumentos e tomar decisões em uma arena pública. No desenvolvimento de seu trabalho, elaborou pesquisas sobre os multiletramentos. Em referência ao trabalho do Grupo Nova Londres, Tyner delineou a ‘Mandala dos multiletramentos’<sup>36</sup>, dando ênfase à tensão existente entre conteúdo e contextos. Na mandala, segundo a pesquisadora, estariam representados os múltiplos caminhos para se alcançar o letramento.



Figura 13 – ‘Mandala dos multiletramentos’ desenvolvida por Tyner (2010).

<sup>36</sup> A “mandala dos multiletramentos” está disponível em: <<http://web-apps.communication.utexas.edu/mandala/view.aspx?id=1>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

A mandala é traçada dando destaque ao elemento central, que é o *conteúdo* a ser divulgado. No topo do desenho, há o contexto em que a *mensagem* é veiculada, com os fatores culturais, históricos, políticos, econômicos, sociais e ambientais. Quatro instâncias estão interligadas: os textos (som, impressão, imagens fixas ou digitalizadas em movimento, simulacros e intertextualidade); as narrativas (discursos, estruturas, personagens, códigos, convenções e remixagem); a estética (meio, tempo, som, simbolismo, dimensão, cor, escala) e as ferramentas empregadas (intelectual, gestual, oral, alfabética, analógica, digital e onipresente).

Somadas, em outra esfera, estão instâncias como: audiência/público (acesso, usos sociais e psicológicos, recepção, demografia, imersão e comentários); produção (redes profissionais, convenções técnicas, modos de produção, práticas de negócios, propriedade, direito autoral e legalidade) e distribuição (gestão de ativos, práticas de negócios, meios de transporte, plataformas, controle, legalidade e *marketing*).

A pesquisadora ainda explica no site ‘Um manifesto pela mídia-educação’<sup>37</sup> sobre a criação da ‘Mandala dos multiletramentos’<sup>38</sup>:

Na ‘Mandala dos multiletramentos’, eu explorei a ideia de que as pessoas se engajam nos letramentos através de diferentes caminhos, tais como produtores, membros da audiência, distribuidores e de várias perspectivas culturais. E quanto mais atributos de letramento elas possuem à disposição, mais profundo é o significado e mais oportunidades elas têm para usar as habilidades de letramento para capital social à medida que alternam seus discursos no mundo fora dos textos.” (TYNER, 2011, tradução nossa).

O ensino de leitura das notícias *online* deve considerar o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as contribuições teóricas dos autores consultados:

- a concentração e o foco necessários à leitura em ambiente digital;
- o uso de estratégias de leitura;
- a exploração dos recursos multissemióticos;

---

<sup>37</sup> É possível acessar o site ‘Um manifesto pela mídia-educação’ pelo link: < <http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/category/kathleen-tyner/>>, no qual a autora Kathleen Tyner oferece informações sobre o processo de desenvolvimento da ‘Mandala dos multiletramentos’. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>38</sup> Versão original: “In the *Multiliteracy Mandala*, I explored the idea that people engage with literacy through different pathways, e.g., as producers, audience members, distributors, various cultural perspectives and that the more literacy attributes they have at their disposal, the deeper the meaning and the more opportunities they have to use their literacy skills for social capital as they switch discourses in the world outside the text.” (TYNER, 2011).

- a consideração das características das notícias *online*;
- a estruturação dos elementos linguísticos (verbos no presente, orações na ordem direta, economia de adjetivos qualificativos);
- a verificação da intertextualidade presente nas notícias *online*;
- o acionamento da bagagem cultural dos alunos para a interpretação das notícias *online*;
- o uso das variantes linguísticas e da *netiqueta* adequadas para interação nos jornais *online* e nas redes sociais;
- a checagem da veracidade e da origem das informações;
- a percepção de valores éticos antes do compartilhamento da notícias *online*.

## Capítulo 4 – Metodologia da pesquisa

Este capítulo tem como objetivo o delineamento dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Sendo assim, contém as seguintes seções: ‘Objetivos e caracterização da Língua Portuguesa na unidade escolar’; ‘Participantes da pesquisa’; ‘A geração de dados da pesquisa’ e ‘Procedimentos da análise de dados’.

### 4.1 – Objetivos e caracterização da pesquisa

A pesquisa teve como principal objetivo promover a leitura crítica de notícias *online* por meio da proposição de atividades didáticas. E, mais especificamente: o ensino de estratégias de leitura que capacitassem os alunos a compreender as notícias *online* de forma consciente e a apresentação de recursos multimodais presentes nesse gênero textual.

Dentre as contribuições da pesquisa, relaciono; incentivar a leitura em meio digital, mais especificamente, textos pertencentes ao gênero *notícia online*; discutir as potencialidades da *notícia online*; destacar como os recursos multimodais agregam sentido à compreensão global dos textos e promover o letramento digital dos alunos-participantes.

Para tanto, foram consideradas algumas perguntas norteadoras do trabalho de pesquisa. Elas foram respondidas segundo a perspectiva dos alunos, gradativamente, durante o período de investigação e análise de dados. Foram elas:

- Como os alunos leem notícias *online* no cotidiano?
- De que maneira as aulas de Língua Portuguesa podem capacitar os alunos em uma prática leitora crítica de textos midiáticos?
- De que forma o ensino de recursos multimodais contribui para que os alunos agreguem múltiplos sentidos aos textos verbais?

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, é conveniente destacar a sua natureza participante e engajada, ou seja, uma pesquisa-ação, método de investigação que, segundo Tripp (2005), deve traçar como metas: a análise de tópicos de interesse coletivo; o estabelecimento de um compromisso compartilhado; a participação ativa de todos os envolvidos do modo que desejarem; a partilha do controle sobre os processos de pesquisa e uma relação custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes.

De forma sintética, o autor relaciona algumas características definidoras da pesquisa-ação, tais como: inovadora, contínua, pro-ativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizadora, deliberada, documentada, compreendida e disseminada.

Em relação à pesquisa de campo, procurei desenvolver a observação participante que, nas palavras de Lakatos e Marconi (2003),

consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. (...) O objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.194).

Através da pesquisa-ação, tive o objetivo de implementar algumas das teorias educacionais analisadas durante o Curso de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa na prática de sala de aula. De acordo com o tipo de pesquisa escolhido, procurei intervir na minha prática, no decorrer do próprio processo, visando ao meu aprimoramento profissional e ao aprendizado dos meus alunos. Ou seja, almejei que a pesquisa fosse esclarecedora quanto às questões que se fazem presentes dentro do nosso contexto de ensino-aprendizagem.

Ao buscar quais as principais etapas a serem seguidas durante a pesquisa, procurei me basear no que propõe Engel (2000), com a definição de um problema (o que pode ser aprimorado nas aulas e com as contribuições dos alunos); a revisão bibliográfica da literatura relacionada à situação problemática (com a finalidade de verificar o que pode ser apreendido em pesquisas semelhantes); a observação em sala de aula (com o objetivo de realmente entender o que está ocorrendo) e o levantamento das necessidades dos alunos (tarefa que também será desenvolvida com o auxílio do corpo discente).

Na sequência, foram formuladas hipóteses para testagem. E, então, ao ansiar reverter a situação problemática, com base nas hipóteses levantadas, foram incorporadas novas práticas que melhor se adequassem às necessidades e às reivindicações do alunado. De posse de um plano de ação, analisei se as intervenções foram satisfatórias ou se ainda careceriam de aperfeiçoamento.

Conforme descrito, procurei seguir as quatro fases do ciclo básico de pesquisa-ação proposto por Tripp (2005): o planejamento para uma melhora da prática; a ação para implementar a melhora planejada; o monitoramento e a descrição dos efeitos da ação e, por fim, a avaliação dados resultados da ação.

As atividades com os alunos, durante a pesquisa, privilegiaram o ensino dos gêneros textuais que compõem o gênero mais abrangente denominado notícia *online*. Assim, foram considerados também fotografias, vídeos, infográficos, cartuns, anúncios publicitários e as seções de comentários. Ainda foi verificada a associação com as redes sociais, as quais permitem uma maior disseminação dos conteúdos. A linguagem hipertextual merece destaque por trazer uma dinâmica de leitura diferenciada dos textos impressos.

Para tanto, foram desenvolvidas atividades didáticas que procuraram abordar os principais tópicos linguísticos em questão. As aulas tiveram o auxílio de recursos audiovisuais, como o projetor multimídia, e o uso de computadores, com acesso à internet.

Ressalto que, por realizar uma pesquisa-ação, as atividades foram constantemente analisadas e modificadas de acordo com as necessidades dos alunos.

## **4.2 – Contexto de pesquisa**

A seguir, apresento algumas características sobre a unidade escolar onde foi a sede da pesquisa. Na primeira seção, descrevo a estrutura física da instituição, a composição da equipe de servidores e funcionários e a distribuição dos alunos pelas 22 turmas formadas no ano da realização da pesquisa (2017).

Na segunda seção, apresento a concepção do município do Rio de Janeiro e da escola quanto ao ensino de Língua Portuguesa, bem como as estratégias utilizadas para desenvolvermos nosso trabalho junto ao corpo docente.

### **4.2.1 – A unidade escolar**

A unidade escolar escolhida como sede da pesquisa pertence à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (C.R.E.), a qual possui unidades escolares, distribuídas pelos bairros Anil, Barra da Tijuca, Camorim, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia

Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena e Vila Valqueire.

As escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro são distribuídas por dez coordenadorias regionais de educação, divididas por áreas geográficas dentro do município e ligadas diretamente à Secretaria Municipal de Educação.

A Escola Municipal funciona em um prédio de dois pavimentos. No primeiro pavimento, encontram-se a secretaria, a cozinha, a copa, a despensa, o refeitório, o banheiro dos alunos e dos professores, a sala dos professores e quatro salas de aula. Já no segundo andar, encontram-se oito salas de aula, além do laboratório de informática, da sala de leitura e da Sala de Recursos (destinada ao ensino de crianças com necessidades especiais). No subsolo, ficam a garagem e a quadra poliesportiva.

De forma mais detalhada, podemos descrever a escola assim:

- Treze salas de aula, incluindo a sala de recursos. As salas dispõem de retroprojetores, televisão e aparelhos de ar condicionado. Esses últimos não podem ser utilizados por problemas na fiação elétrica;
- Laboratório de informática – Hoje, o local encontra-se equipado com computadores, mas não é utilizada pelos alunos, pois as máquinas precisam de manutenção.
- Sala de leitura – Espaço destinado a práticas de promoção de leitura e formação de leitores. Atualmente, conta com um grande acervo de livros, uma vasta coleção de DVDs educativos, quatro computadores, uma televisão, um aparelho de DVD e dois aparelhos de ar condicionado;
- Cozinha, copa, despensa e refeitório;
- Sete banheiros, sendo quatro para o uso dos alunos e três para os professores e funcionários;
- Quadra poliesportiva;
- Secretaria;
- Gabinete da direção, onde trabalham a diretora, a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica;
- Sala dos professores;

- Casa da zeladora.  
As equipes são formadas como se segue:
- Equipe administrativa e pedagógica: uma diretora geral, uma diretora-adjunta e uma coordenadora pedagógica.
- Equipe docente: professores das diferentes disciplinas (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, inglês e educação artística – artes visuais e música).
- Funcionários administrativos: quatro agentes educadores e uma secretária;
- Funcionários: cinco merendeiras, três funcionários da limpeza e uma zeladora.

A escola funciona de segunda a sexta-feira das 7h30 às 17h30, com dois turnos: manhã (7h30 às 12h) e tarde (13h às 17h30). Atualmente, há cerca de 671 alunos – número flutuante –, pois é constante o processo de migração de alunos oriundos de outras escolas municipais e da rede particular.

No ano de 2017, houve a formação de 22 turmas, com a seguinte distribuição de alunos: 1601 (31), 1602 (26), 1603 (21), 1701 (34), 1702 (32), 1703 (32), 1704 (30), 1705 (29), 1706 (30), 1707 (30), 1801 (35), 1802 (36), 1803 (33), 1804 (32), 1805 (32), 1901 (36), 1902 (36), 1903 (36), Acelera 6-manhã (25), Acelera 6-tarde (25), Acelera 8-manhã (25) e Acelera 8-tarde (25).

É necessário acrescentar que a escola está localizada em uma região que atende a alunos de baixo poder aquisitivo e com sérios problemas familiares, os quais reverberam dentro da sala de aula. A dificuldade de aprendizagem é uma das situações que os professores mais observam no corpo discente. Devo destacar, ainda, que as constantes situações de conflito na localidade implicaram no fechamento da escola e, conseqüentemente, na perda de dias letivos. Assim, a ausência de condições de trabalho configurou-se como um desafio para a minha prática como professora-pesquisadora, o que demandou alterações no planejamento e maior incentivo de engajamento dos alunos.

#### **4.2.2 – O ensino de Língua Portuguesa na unidade escolar**

O ensino de Língua Portuguesa na escola é regido pelas Orientações Curriculares, desenvolvidas pela equipe da disciplina da Secretaria Municipal de

Educação. Somam-se, ainda, as necessidades diagnosticadas nos alunos quanto ao aprendizado da língua.

A última edição das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa foi publicada em 2016 e, atualmente, passa por um processo de reformulação, assim como das demais disciplinas. Na apresentação, a língua é caracterizada como um processo discursivo que se efetiva nas práticas sociais. Ou seja, a língua é vista como um fenômeno de interlocução que permeia todas as atividades na sociedade.

Assim, é fundamental que o alunado tenha acesso a diferentes usos da língua, com diferentes interlocutores e em diferentes contextos. Para tanto, será preciso desenvolver as quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever. E isso se dará quando utilizar a língua nas modalidades oral e escrita, considerando a adequação dos enunciados em cada ato comunicativo e as variações da língua.

Para todas as séries do ensino fundamental, são objetivos a serem alcançados no ensino da disciplina: valorizar a leitura como forma de conhecimento e de fruição com o uso de textos de gêneros variados; usar estratégias de leitura, de acordo com a organização de cada tipo e gênero de texto; reconhecer as variantes linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro e de tempo; desenvolver a oralidade nos seus diferentes graus de formalidade; produzir e revisar textos de acordo com os contextos de comunicação e utilizar mecanismos de articulação de sentidos, como os conectivos, os sinais de pontuação e os elementos de coesão e concordância.

Em harmonia com as Orientações Curriculares, foram produzidos os Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa, os quais possuem textos de vários gêneros e atividades de compreensão e de produção de texto. Os Cadernos são distribuídos nas escolas a cada bimestre, assim como os das disciplinas de Matemática e Ciências.

Para o 9º ano, no primeiro bimestre do ano de 2017, o Caderno Pedagógico ofereceu textos de gêneros como: poemas, tirinhas, crônicas, contos, artigos de opinião, canções, biografias, autobiografias, romances, textos jornalísticos e textos de base argumentativa. Os temas trabalhados variaram entre a busca por identidade, as noções de tempo, a importância dos sonhos e a formação da memória.

No segundo bimestre, o Caderno Pedagógico apresentou gêneros como: poemas, contos, textos jornalísticos e publicitários, tirinhas, canções, resenhas, resumos e textos de bases opinativa e argumentativa. Entre os temas: a importância da leitura, os padrões

de beleza, as tecnologias digitais, o comportamento dos jovens em relação ao uso dos celulares das redes sociais, a leitura crítica de notícias, o meio ambiente.

Para o terceiro bimestre, houve a seleção de diversos gêneros textuais para a análise de recursos expressivos da Língua Portuguesa. Entre eles: poemas, crônicas, contos, letras de canção, tirinhas, cartuns, memórias, piadas, notícias, reportagens e entrevistas. O valor da palavra perpassou todos os textos, fomentando a discussão sobre como construir histórias e relatos de memórias para expressar emoção, sentimentos, crítica, humor e convencimento. Os textos ainda abordaram a musicalidade dos poemas, a intertextualidade e o humor como recurso expressivo.

O Caderno Pedagógico do quarto bimestre incluiu reflexões sobre o tempo, as escolhas de vida, a felicidade, a gentileza e o amor. Assim, foram escolhidos textos de gêneros como: letras de canção, poemas, crônicas, trechos de romance, peças de publicidade e propaganda, artigos de opinião, tirinhas e biografia. Ainda foram destacados alguns dos principais mecanismos de articulação de textos que garantem a coesão. Entre eles estão os vocábulos, os pronomes, os numerais, os advérbios, os artigos e os conectivos.

Com o objetivo de intensificar a preparação dos alunos para a Prova Brasil, a SME enviou uma edição extra do Caderno Pedagógico às escolas, para os alunos do novo ano. Segundo os elaboradores, o material foi produzido baseando-se nos resultados das avaliações anteriores da rede. O caderno foi composto, então, após a seleção de descritores cujas habilidades geraram maiores dificuldades para os alunos. Os descritores são provenientes das Matrizes de referências, tópicos e descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2008) (Anexo 1). No Caderno Pedagógico extra, os descritores priorizados foram os seguintes:

Em relação aos procedimentos de leitura (tópico I): Localizar informações explícitas (descritor 1) e implícitas em um texto (descritor 4); e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (descritor 14).

Quanto às implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto (tópico II): interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos) (descritor 5).

A relação dos textos (tópico III) foi abordada em questões que solicitavam reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, na comparação de textos que tratam do mesmo tema (descriptor 20).

A coerência e a coesão no processamento do texto (tópico IV) foram trabalhadas em questões que cobravam identificar a tese de um texto (descriptor 7); diferenciar as partes principais das partes secundárias de um texto (descriptor 9) e identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (descriptor 10).

As relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (tópico V) estiveram em questões que pediam para o leitor reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (descriptor 17), da escolha de uma palavra ou expressão (descriptor 18) ou da exploração de recursos ortográficos e morfossintáticos (descriptor 19).

Quanto à variação linguística (tópico VI), priorizou-se que os alunos soubessem identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (descriptor 13).

Considerando a necessidade de trabalhar conteúdos gramaticais, os professores da disciplina de Língua Portuguesa se reuniram em 2016 e redigiram um currículo mínimo para cada ano do ensino fundamental II (Anexo 2). Ele versa, basicamente, sobre tópicos gramaticais, distribuídos pelos bimestres. O objetivo da confecção deste planejamento foi o de promover ajustes e equiparação no ensino da disciplina em todas as turmas. Para complementar os conteúdos de cada série, os professores desenvolvem materiais próprios e utilizam o livro didático (de uso pouco frequente nos últimos anos). Para os próximos três anos, foi escolhida a coleção Para Viver Juntos, da editora SM, por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

Em relação aos instrumentos de avaliação, a prefeitura envia provas bimestrais, comuns para toda a rede, em calendário definido previamente. As provas objetivas de leitura e compreensão de textos seguem o padrão de questões segundo as Matrizes de referências, tópicos e descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2008). Já as provas de produção de texto possuem propostas pré-estabelecidas, de acordo com a série. Na escola pesquisada, no entanto, o professor possui a liberdade de aplicar a prova conforme o seu próprio conteúdo programático.

Os alunos também são avaliados com, pelo menos, um teste e uma prova por bimestre, agendados pelo próprio professor. Também compõe a nota final do aluno uma avaliação qualitativa denominada D.R.O.P. (Disciplina, Respeito, Organização e Participação), idealizada pelos professores e pela equipe pedagógica. Finalmente, após análise de todos os instrumentos de avaliação, é atribuído um conceito para cada aluno, podendo ser: MB (Muito bom), B (Bom), R (Regular) e I (Insuficiente), estabelecidos pela prefeitura.

### **4.3 – Participantes da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por mim, a professora-pesquisadora. A turma selecionada foi a 1901, do 9º ano (regular), do turno da manhã, do ensino fundamental. Assim, busquei autorização da direção da escola para o início das atividades de pesquisa no ambiente escolar. Os responsáveis dos alunos também foram consultados, com o objetivo de autorizarem a utilização de textos, imagem e voz dos alunos, como fonte de dados para a pesquisa. Eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4), assinaram-no e devolveram-no para que ficasse sob a minha guarda.

Ressalto que, por questões éticas, substituo os nomes dos participantes por números nos relatórios da pesquisa, como forma de resguardar a identidade dos alunos. Entre os instrumentos utilizados para a análise dos dados: o meu diário de professora-pesquisadora; questionários, atividades propostas para a sala de aula e para casa e entrevistas com os alunos participantes.

### **4.4 – Procedimentos da geração de dados**

A geração de dados se deu por meio da observação nas aulas; do questionário do Google Forms respondido pelos alunos; das anotações advindas do meu diário como professora-pesquisadora e das atividades propostas para a sala de aula e para casa (produções orais e escritas).

O questionário foi uma das formas de sondagem que nortearam a pesquisa. Foi elaborada, então, uma série de perguntas ordenadas, respondidas no formato *Google Forms*, por meio do *Facebook* ou do aplicativo *Whatsapp*.

Os alunos foram avaliados segundo o engajamento e a participação nas atividades propostas. Dessa maneira, conforme as aulas foram acontecendo, tive acesso aos questionários, às produções e às entrevistas. Foram os alunos-participantes que nortearam o processo de ensino-aprendizagem e determinaram o ritmo e os conteúdos das aulas seguintes. O *feedback* obtido pelos alunos contribuiu, dessa forma, com a minha prática pedagógica, sempre sensível a adaptações.

#### **4.5 – Procedimentos da análise de dados**

Os dados foram analisados no decorrer das atividades com os alunos. Na medida em que produziam, foi possível verificar a participação e o rendimento deles. Tal dinâmica foi importante, pois procurei readequar a minha prática e os exercícios propostos de acordo com o retorno obtido em sala de aula.

Ainda foram examinados os questionários, de forma quantitativa e qualitativa, assim como o meu diário como professora-pesquisadora.

Após a coleta de dados, realizada de acordo com os procedimentos descritos anteriormente, segundo teorizam Lakatos & Marconi (2003), eles passaram pela seleção (exame minucioso dos dados), codificação (ao transformar o que é qualitativo em quantitativo) e tabulação (a disposição de dados em tabelas). Na sequência, investi nos processos de análise e interpretação.

Para os pesquisadores citados, na análise, “o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas.” (p.168). E, na interpretação dos dados, deve haver “a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema” (p.168).

## **Capítulo 5 – Descrição das etapas de pesquisa**

Neste capítulo, proponho-me a descrever as etapas que compuseram a pesquisa. A primeira motivação que tive para a realização da presente pesquisa foi uma conversa com um aluno sobre a leitura de notícias online. Interessei-me pela frequência de acesso, pelos conteúdos e pelo suporte utilizado. Na ocasião, obtive como respostas que ele pouco se engajava nas leituras do gênero. E, quando acontecia, era sempre por intermédio das redes sociais, durante o uso do celular. Ao ser perguntado sobre a forma como lia as notícias online, disse-me que buscava apenas os comentários e, a partir deles, tirava as próprias conclusões. Pensando nisso, passei a considerar relevante o ensino de leitura de notícias online com os instrumentos de que disponho como professora de Língua Portuguesa.

A seguir, procurei analisar os livros didáticos escolhidos pelos professores da escola para o ciclo de 2017 a 2019, pertencentes à coleção ‘Para Viver Juntos’, da Editora SM. Reitero o registro de que a pesquisa não procurou se centrar na análise do material didático, mas o utilizou como base para reflexões acerca do que poderia ser aprimorado durante as aulas.

Conforme mencionado anteriormente, o gênero textual notícia aparece com ênfase, ou seja, com a reserva de um capítulo, somente no 6º ano. Como trabalho há cinco anos com os estudantes do 9º ano, julguei de grande importância aproximá-los desse gênero textual, uma vez que são convocados, com frequência, para participarem de debates e para produzirem textos dissertativo-argumentativos e opinativos, nos quais devem utilizar uma visão crítica e politizada.

Os estudos de Xavier (2013) contribuíram para corroborar as minhas escolhas quanto ao caminho a ser seguido. Segundo o professor, como forma de abarcar toda a influência dos avanços tecnológicos nas esferas culturais, midiáticas, econômicas, políticas, científicas etc., a língua portuguesa deve ser vista como uma dentre outras linguagens. Considera, assim, a atmosfera plurilinguística da nossa atual sociedade e os registros textuais sendo representados nos diversos suportes disponíveis, desde o papel até as telas digitais. Nesse sentido, ele postula que as Matrizes de Referência, que orientam a formulação de questões das avaliações nacionais, poderiam ser aprimoradas.

Tendo em vista que o ensino/ aprendizagem da língua também precisa refletir o uso intensivo de recursos tecnológicos e a conseqüente emergência dos gêneros digitais, Xavier sugere a inclusão de descritores, além dos que já foram propostos. Eles procurariam abordar a variedade de recursos presentes no ambiente multimídia: texto verbal, imagem, áudio e vídeo.

No tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto), por exemplo, há a consideração da hipertextualidade. A sugestão é de um descritor que solicite a distinção das diferentes semioses que compõem as páginas da web. Assim, o aluno seria avaliado quanto à sua habilidade de perceber a convergência de linguagens.

No tópico III (Relação entre textos), Xavier propõe o reconhecimento dos *links* em formatos de palavras, fotografias, infográficos e vídeos, com a função de ampliar e entrecruzar informações. Nesse caso, seria observada a capacidade do aluno de acionar os *links* sem dispersar e fugir do tema. Ou seja, se ele consegue administrar o seu próprio processo de leitura.

Por fim, no tópico VI (Variação linguística), o descritor adicionado propõe o reconhecimento do internetês. Aqui, seria observada a capacidade do aluno de adequar a linguagem a contextos em que a comunicação será mediada por computador, celulares ou *tablets*.

Assim, registro que todos os elementos acrescentados pelo professor Xavier foram contemplados nesta pesquisa, quer na parte teórica, quer na proposição das atividades didáticas.

A minha atuação como professora-pesquisadora teve início em uma sondagem quanto à receptividade da turma sobre o tema com o qual trabalharíamos. Consistiu, basicamente, de uma conversa preliminar com os alunos. Antes mesmo de explicar mais detidamente sobre o que se configuraria a pesquisa, pude verificar que se tratava de um assunto que causava mobilização e fluência nas discussões. Poucos alunos ficaram indiferentes ao que fui apontando. Até mesmo os mais tímidos desejaram expressar suas opiniões e relatar fatos de que tiveram conhecimento.

Na ocasião, fui levantando tópicos como o mundo digital e a forma com que atuam na web; as potencialidades da internet; os perigos que as pessoas correm ao não utilizarem a web com segurança; o *cyberbullying*; as características e diferenças entre

jornais impressos e digitais; entre outros temas. Essa conversa preliminar foi fundamental para que eu definisse os pontos a serem abordados e para definir as estratégias de trabalho.

A pesquisa começou, oficialmente, quando obtive autorização da diretora da unidade escolar onde atuo para a realização das atividades (Anexo 3). A seguir, entreguei aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os responsáveis tomassem ciência do teor da pesquisa a ser desenvolvida. Neste dia, reiterei os conteúdos que seriam abordados durante a pesquisa e obtive uma resposta bastante positiva, pois os alunos se mostraram interessados e bastante participativos.

A entrega do documento foi feita com a conscientização dos alunos sobre a importância do que levariam para suas casas. Por isso, fiz a leitura do texto, clarifiquei possíveis dúvidas quanto ao vocabulário e reforcei o quanto o engajamento deles seria fundamental na minha pesquisa, já que eles seriam componentes primordiais. Repeti, como faço usualmente, a necessidade de investirmos todos nos nossos estudos e que não há limites quando se fala em aumentar a nossa qualificação. Eu, ainda, expliquei no que consistia ser participante de uma pesquisa e dividi a responsabilidade com os pais, uma vez que se trata de uma turma composta, majoritariamente, por alunos menores de idade. Apontei as diferenças de uma pesquisa na área de saúde, a qual pode envolver riscos à saúde, em contraposição com uma pesquisa na área de educação, cujo objetivo maior é o aprimoramento.

Na aula seguinte, recolhi os termos com os alunos. Foi curiosa a resistência e desconfiança de alguns pais, na fala dos alunos, quanto ao preenchimento do formulário com o número dos documentos pessoais (R.G. e C.P.F.). Vários queriam saber se eu faria alguma pesquisa de posse dos números, o que foi negado com veemência por mim. Uma mãe de aluna foi à escola para checar comigo a veracidade do que a filha havia dito em casa. Para a mãe, o não preenchimento configuraria uma forma de “punir” a aluna por algo que desagradou a responsável. Por fim, conversamos e a esclareci no que consistia o Termo de fato.

As atividades didáticas foram preparadas tendo como foco o ensino de leitura do gênero *notícia online*. Para que chegássemos especificamente a essas atividades, entretanto, julguei procedente propor atividades que estimulassem letramentos como o digital e o midiático. Ao todo, foram doze atividades didáticas, realizadas em 20 tempos

de aula (50 minutos cada), que procuraram ambientar os alunos nos universos digital e midiático. Para tanto, apresentei definições e exemplos para que eles pudessem avaliar o quanto estão imersos nessas esferas e o quanto precisam ser conscientes para a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação de maneira adequada.

Com o objetivo de acompanhar os atuais estudos linguísticos, desenvolvi a pesquisa e, conseqüentemente, as atividades didáticas dentro de uma abordagem multimodal. Isso significa que procurei expor os conteúdos considerando os diversos ‘modos’ pelos quais captamos a realidade: textos escritos de diferentes gêneros, vídeos, *videoclip*, fotografias, ícones, anúncios publicitários, além das possibilidades de interação e compartilhamento nas redes sociais, entre outros. Assim, procurei pautar a minha atuação como professora de Língua Portuguesa nas ações que desenvolvemos em nossa vida prática. Na minha concepção, trazer para a escola os conhecimentos de vida que todos os alunos já possuem faz com que eles se aproximem da disciplina e dos conhecimentos linguísticos da norma padrão.

Antes de descrever como concebi as atividades didáticas até o momento de serem encaminhadas aos alunos, apresento alguns objetivos e, conseqüentemente, a forma de concepção das atividades didáticas:

- apresentar ao aluno uma diversidade de gêneros textuais;
- expôr as características e as implicações sociais das notícias online;
- destacar como os recursos multimodais/multissemióticos agregam sentidos durante a leitura e
- promover reflexão e debate acerca das mudanças observadas no ‘mundo digital’, geradas, principalmente, pelo uso das novas tecnologias. Assim, o educando teria condições de analisar as notícias online já portando uma bagagem cultural valiosa para a compreensão e interpretação das notícias *online*.

Considero importante a descrição de como foram recebidas por eles e o quanto a minha prática foi sendo reformulada com esse retorno em sala de aula. Os resultados das atividades podem ser conferidos na seção referente aos resultados da pesquisa, no capítulo 6.

### **1ª atividade de leitura:**

A primeira atividade de leitura teve o caráter diagnóstico. Entreguei aos alunos um conjunto de textos para que levassem para casa. A opção por esta dinâmica aconteceu para que pudessem se esforçar e traçar seus próprios caminhos de compreensão e interpretação textual. Assim como sugere a teoria que estudei e descrevi na revisão bibliográfica, é recomendável que os aprendizes façam uma primeira leitura por conta própria, sem o auxílio de um professor, que, fatalmente, limitará as possibilidades interpretativas e de construção de sentidos.

Como é usual em aulas de leitura, houve reclamação quanto à quantidade de folhas (três) e o tamanho do primeiro texto. De imediato, apressei-me em tentar convencê-los de que se tratava de textos bastante interessantes, que versavam sobre as nossas últimas conversas e que seria, por fim, uma atividade exitosa.

Após minhas explicações, fui abordado pelo Aluno 26, que me sugeriu a criação de um grupo *online* para que as dúvidas pudessem ser dirimidas. De imediato, apreciei a iniciativa e pensei que essa seria mais uma tarefa a ser feita. Logo após a aula, fui surpreendida ao ser notificada, via celular, que eu e vários alunos da turma já faziam parte do grupo de conversa ‘Jornais *Online*’, no *Messenger*. Fiquei bastante comovida, pois vi a concretização do uso das tecnologias a serviço das práticas educativas. Mais satisfeita, ainda, por ter sido uma ação espontânea e totalmente coerente com nossas aulas. Com esse recurso, pudemos dialogar sobre as tarefas dessa e de outras disciplinas, assim como o cotidiano na escola.

A atividade consistiu em um conjunto de textos de gêneros diferentes: uma crônica, um poema, uma notícia de jornal e uma letra de canção (Apêndice A). Desta forma, a pesquisa se aproxima de uma tendência preconizada pelos estudos linguísticos quanto a priorizar o ensino de Língua Portuguesa com a oferta de gêneros textuais variados. O primeiro texto é a crônica ‘Os jornais, de Rubem Braga. O gênero crônica é tradicionalmente utilizado nas aulas da disciplina e caracteriza-se por ser uma reflexão pessoal sobre acontecimentos curiosos, engraçados ou polêmicos do cotidiano. De acordo com a minha experiência como professora, a aceitação dos alunos em relação a crônicas costuma ser satisfatória. Nessa obra de Braga, um dos personagens se revolta ao constatar que os jornais apenas divulgam “desastres e desgraças” e que, por isso, eles “falsificam a imagem do mundo”.

No total, a atividade possuía 12 questões sobre a crônica, as quais solicitavam diferentes habilidades. Elas requeriam estratégias de leitura, tais como: a busca pela visão global do texto (*skimming*), a procura por uma informação específica (escaneamento), o resumo (a capacidade de síntese), a inferência, a previsão, a identificação de causas e consequências até a ligação de informações do texto com fatos da vida por meio do acionamento do conhecimento de mundo de que o aluno dispõe. É válido registrar que a composição das questões dialoga com as Matrizes de referências, tópicos e descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2008).

Os dois textos seguintes são o poema intitulado “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, do ano de 1930, e uma notícia de jornal, publicada no Correio da Manhã, de 1925. O poema modernista já causa indagações pela trivialidade apresentada no título e pelo uso de uma linguagem coloquial. A palavra ‘tirado’ confere informalidade. Na correção, aponte essas características e perguntei como a expressão poderia ser substituída por outra de igual valor. Os alunos responderam ‘retirado’ e ‘surgido’. Para que pudessem ter uma visão mais ampliada do poema, expliquei a eles um pouco da estética modernista e de como “brincavam” com a linguagem. Assim, cheguei ao intuito de mostra-lhes que havia semelhanças entre o poema e um texto jornalístico.

A notícia disposta ao lado do poema apresenta linguagem e estrutura bastante distintas das notícias atuais, o que causou comoção entre os alunos. Eles estranharam expressões não utilizadas hoje, como “creoulo”, “O pobre do João” e “o cadáver do infeliz”; a diferença na grafia de palavras, como “hontem”; a imprecisão nos dados em “de 40 anos presumíveis” e “residente lá para o lado da Gruta de Imprensa” e o uso de adjetivos, como em “o mar traiçoeiro” e “triste morte do infeliz”. Em relação à estrutura, aponte que a notícia da década de 20 se assemelhava a uma narrativa literária, repleta de imagens, nada parecida com a objetividade proposta pela estrutura da pirâmide invertida das notícias.

Para último texto, acrescentei a letra da canção ‘Notícia de jornal, composição de Luís Reis e Haroldo Barbosa. Quando os materiais didáticos usados em sala propõem a análise de canções, procuro levar um *video clip* do cantor e passar com o recurso do projetor. Quando não é possível, costumo cantar e sugerir que me acompanhem, o que mobiliza os alunos e torna a aula de Língua Portuguesa mais divertida e próxima da

vivência deles. Essa música, particularmente, não era conhecida. Ou seja, como não fazia parte da memória discursiva deles, não proporcionou identificação imediata. Com isso, eles procuraram se concentrar nos elementos oferecidos pelo próprio texto e pelo conhecimento de mundo que possuem.

Cabe o registro de que a prática em sala me fez reformular o planejamento inicial, o qual previa a reserva de dois tempos de aula para a leitura compartilhada, debate e análise dos textos. A aceitação dos alunos foi positiva e tive de acrescentar mais um tempo para a conclusão dessa primeira atividade.

Na aula seguinte, antes de recolher os trabalhos, solicitei que os alunos acompanhassem a correção. Dessa forma, participariam da aula de maneira mais efetiva e poderiam verificar quais foram os erros que cometidos. Assim, após ler as perguntas, solicitei que me dessem as respostas dadas por eles. Pedi, também, que não apagassem as respostas erradas, pois elas seriam importantes para que eu observasse o processo de compreensão e de interpretação por parte deles.

## **2ª atividade de leitura:**

A segunda atividade consistiu em leitura, debate e produção de texto. Nesta aula, contei com dois tempos cedidos, gentilmente, pela professora de geografia da escola. Na sequência, finalizei a atividade com mais um tempo da nossa disciplina. Para a execução dessa atividade, os alunos foram divididos em sete grupos. Entreguei a cada grupo uma coletânea de imagens dos gêneros cartum e tirinha (Apêndice B). Os temas trabalhados seriam abordados nas atividades didáticas seguintes. Eram eles: inclusão digital; características do jornalismo; mudanças da linguagem no ambiente digital; mudanças nas relações pessoais com a internet; uso intenso das novas tecnologias; uso intenso das redes sociais e *cyberbullying*.

A atividade foi idealizada para que os alunos tomassem ciência de que a leitura de textos não se limita ao contato com textos verbais. Apesar de serem expostos constantemente a textos de naturezas diversas no cotidiano, eles ainda são resistentes e partidários da valorização da cultura escrita. Apesar do que possa parecer à primeira vista, para eles, a imagem não tem apenas um valor ilustrativo, recreativo ou artístico, mas essencialmente ideológico, comercial, publicitário e político. Por isso, estar

ambientado em contextos que utilizam as imagens é fundamental para a formação de um leitor proficiente.

Assim, após lerem e discutirem sobre as imagens, solicitei que pensassem qual seria a ligação entre as imagens fornecidas para aquele grupo. Depois, eles deveriam escolher um título que resumisse as figuras. Na ocasião, os alunos utilizavam várias estratégias de leitura, como a busca pela visão global do texto e a habilidade de síntese/resumo.

Para cada um dos temas, foram elaborados títulos, como pode ser conferido a seguir: inclusão digital – “A tecnologia e a sua ausência”; características do jornalismo – “A competição entre os jornais e a internet”; mudanças da linguagem no ambiente digital – “O mundo da tecnologia”; mudanças nas relações pessoais com a internet – “Evolução da vida social”; uso intenso das novas tecnologias – “O vício na tecnologia”; uso intenso das redes sociais – “Estamos presos à rede social” e *cyberbullying* – “Os sentimentos da internet”.

A seguir, cada aluno deveria escolher uma imagem para uma análise mais aprofundada. Em folha anexa, ele respondeu aos seguintes comandos: “Descreva a imagem do cartum/tirinha”; “Por que o cartum/a tirinha chamou a sua atenção” e “Que mensagem pode ser transmitida?” A folha foi devolvida e, na aula seguinte, apontei ajustes a serem considerados na redação de respostas. Os que mais chamaram atenção foram: o uso das letras iniciais maiúsculas; a acentuação gráfica; a pontuação, sobretudo a vírgula e o ponto final; o apagamento do ‘r’ como marca de infinitivo e a concordância nominal.

Estudos nas áreas de fonética e fonologia apontam que desvios ortográficos são decorrentes de, pelo menos, dois fatores. O primeiro deles trata-se de um desrespeito à convenção ou à etimologia da palavra. Nos textos, há exemplos como: “evoluido”; “ninguem”; “alias”; “esta” (verbo está); “reporte”; “computado”; “agente” (forma alternativa para o pronome pessoal ‘nós’). E o segundo é decorrente da relação entre a fala e a escrita, entre a pronúncia, a audição, a representação mental e a grafia. Esses últimos, mais frequentes. Exemplificando: “bixo”; “disgraça”; “preocupando”; “ruis” (ruins); “insentivar”; “pedasinho”; “obsecados”; “influenciando”. Tais apontamentos foram lembrados e corrigidos nas aulas seguintes.

### **3ª atividade:**

Esta atividade previa o preenchimento de um formulário digital desenvolvido no *Google Forms*, inserido no *Google Drive*, um site de armazenamento e sincronização de arquivos (Apêndice C). O questionário teve como objetivo traçar um perfil dos alunos-participantes e, dessa forma, conhecer os hábitos e as preferências de leitura de notícias *online*, bem como quais são seus atuais recursos tecnológicos.

O planejamento que fiz para a realização dessa atividade era de que, em sala, eu distribuísse alguns *netbooks* da escola para os alunos. Assim, eles poderiam preencher o formulário *online*. Também considerei a possibilidade de que utilizassem os próprios celulares.

Como o trabalho na área de ensino sempre pode contar com imprevistos, assim aconteceu. A escola não teve condições de abrir por motivo de violência no entorno. Como uma forma de suprir a impossibilidade de aula e para que os alunos não perdessem as atividades planejadas por mim, decidi me comunicar com eles por meio *online*, diretamente da minha residência. Utilizei o grupo no *Messenger*, criado pelo aluno, conforme relatei. Propus que respondessem ao questionário sobre hábitos e preferências de leitura de notícias *online*, editado no *Google Drive*.

Solicitei que os próprios colegas fizessem uma força-tarefa para que pudéssemos conseguir o máximo de questionários respondidos naquele dia. Conseguimos um total de 21 (vinte e um) dentre os 34. Faltaram os alunos que não têm acesso ao aparelho celular ou às redes sociais com frequência. Nas aulas seguintes, consegui finalizar a atividade, pois os que faltavam preencheram o questionário em casa ou na escola, com o meu auxílio.

O formulário requer o preenchimento, na primeira parte, do nome (sempre sigiloso), sexo, idade e quais as formas de lazer. Na seção ‘Recursos tecnológicos’, eles deveriam informar se existem computadores, celulares e *tablets* na residência. Na seção sobre ‘Hábitos e preferências de leitura, era questionado se a família tem o hábito de comprar jornais ou revistas. Em caso afirmativo, quais exemplares e com que frequência. Também foi perguntado o principal meio utilizado para se informar sobre notícias.

A última seção era específica sobre a ‘Leitura de jornais *online*’. Eles foram interrogados se têm o hábito de ler notícias *online*; se preferem jornais impressos ou *online* e o motivo; quais jornais *online* conhecem; quais páginas noticiosas do próprio bairro conhecem; o principal aparelho com o qual mais acessa às notícias *online*; a forma como costuma ler o gênero textual; as seções (editoriais) favoritas; o nível de importância que atribui aos jornais impressos ou digitais, com a devida justificativa e o posicionamento sobre qual voz é determinante na feitura dos jornais. Por fim, solicitei que eles dessem sugestões para as aulas em relação ao trabalho com as notícias *online*.

#### **4ª atividade de leitura:**

Esta atividade teve por objetivo apresentar vários aspectos relativos ao ‘Mundo digital’ – título de uma série de *slides* (Apêndice D). Inicialmente, reservei apenas dois tempos de aula, mas, pelo ritmo empreendido, julguei necessário o acréscimo de um tempo extra.

O primeiro *slide* aborda a questão da inclusão digital. Em sala, conversei com os alunos que, aparentemente, todos estão imersos em tecnologias. O que acontece, por vezes, é que, quando as têm, não as utilizam na totalidade dos recursos disponíveis ou não usam “o essencial”, “de forma adequada” ou “coisas inúteis”, nas palavras dos alunos. Chamou atenção o cartum intitulado ‘Rede social’, no qual há uma família de dez membros, com aparência humilde, em uma rede de balanço. O pai fala: “Rede social aqui em casa é outra coisa”. No debate, chegou-se à conclusão de que a acepção usual da expressão “rede social” é para “*Facebook*”, “*Instagram*”..., como disseram. Pedi que atentassem para a imagem e observaram uma rede sendo compartilhada por toda a família. Ou seja, aquelas pessoas eram excluídas digitalmente. Assim, comentei sobre a polissemia da palavra, que tanto pode significar um objeto de balanço para sustentar as pessoas e, ainda, uma trama digital para fins de comunicação e integração.

Ao lado, outro cartum, esse de origem portuguesa, mostrava um casal de idosos pedindo ajuda ao filho para utilizar o computador. A mãe afirmava que o pai já pegara um rato. Essa foi a oportunidade de falar sobre variação linguística. Em Portugal, o objeto *mouse* é chamado de ‘rato’. Daí a lógica de aparecer uma ratoeira na imagem. A análise do cartum causou agitação e risadas entre os alunos. A tirinha desse *slide* falava sobre a proximidade das tecnologias de acordo com as gerações. Falamos que se trata de

algo bastante relativo, pois a adesão a uma determinada tecnologia é algo pessoal e depende do engajamento de cada um, não sendo a idade um fator determinante para a aproximação ou a rejeição de recursos tecnológicos.

O *slide* seguinte abordava o “mar de informações” disponível na internet, por meio da frase de Mitchell Kapor, investidor americano da área de tecnologia, “Obter informações da internet é como beber água em um hidrante.” Debates sobre a metáfora do hidrante e tivemos conclusões como: “É muita coisa ao mesmo tempo!” e “Não basta ter um aparelho se não for utilizado de maneira correta.”.

Em relação à grande quantidade de informações na internet, Rojo (2015) defende a necessidade de serem realizadas ações de curadoria, como seleção, organização, hierarquização e apresentação dos conteúdos.

A informação transborda e as ações de curar, redistribuir, remixar, comentar e curtir [...] são cada vez mais frequentes e se dão de forma nem sempre criteriosa.

Novamente, temos o duplo desafio, sempre encarado de forma dicotômica no Brasil, de dar conta de ampliar a quantidade e a qualidade de acesso e de qualificar os seus usos (ROJO, 2015, p.122).

No mesmo *slide*, a tirinha intitulada ‘Senso crítico’ abordava as pesquisas na *web* e a necessidade de checar a veracidade das informações. Neste momento, citei a escrita colaborativa praticada nas páginas da *Wikipedia*, já conhecida pelos alunos. Essa foi a oportunidade de comentar que ter acesso às potencialidades da internet requer um conjunto de habilidades referentes ao letramento informacional. Os alunos, então, lembraram-se de casos de vírus de computador, de pedofilia, de “mercado negro” e da “*deep web*”.

O tema ‘internetês’ rendeu várias discussões e foi consenso que existe para que a comunicação aconteça de maneira rápida. A abundância de uso dos elementos que compõem o internetês, no entanto, pode causar ruído na comunicação. A solução, segundo o Aluno 3, é apagar imediatamente as mensagens no aplicativo *Whatsapp*, como forma de evitar conflitos, mal-entendidos e arrependimentos. O Aluno 18 afirmou que evita a utilização dos *emoticons* e dos *emojis* em determinados momentos, pois “escondem o que se sente”. Ele considera uma espécie de “alienação” e que prefere “usar palavras em casos mais sérios”, porque acredita que elas têm mais força.

Uma das contribuições mais interessantes oriundas dos alunos foi o pedido para que eu atualizasse os *slides*, pois, segundo o Aluno 3, “a professora está *desantennada!*” Eles se referiam à utilização dos *gifs* nas mensagens instantâneas, além dos *emoticons* e dos *emojis* – reivindicação acatada por mim.

Na sequência, falamos sobre a *netiqueta*, um conjunto de boas maneiras e normas que garantem um uso mais agradável da internet.

*Cyberbullying* era um dos temas indispensáveis, na minha concepção, ao abordar o ‘Mundo digital’. Meses antes, a turma teve um caso bastante grave de ataque e ameaça virtual entre três componentes. Acredito que, pela proximidade que sempre estabeleci com eles, fui avisada a respeito por mensagem em uma rede social, antes mesmo de chegar à escola. Notifiquei a direção, que tomou todas as providências pertinentes à instituição. O debate foi uma oportunidade para que todos refletissem sobre a responsabilidade dos próprios atos, tanto presencial como virtualmente.

A última seção, por ter um conteúdo mais amplo, demandou um tempo de aula a mais, totalizando três, como foi dito anteriormente. Os *slides* seguintes eram referentes à mídia, aos seus objetivos e formas de influência. Por fim, conversamos sobre as diferentes redes sociais, as áreas em que atuam e o público-alvo delas.

As duas atividades didáticas subsequentes – a produção da ‘pegada digital’ e a criação de um *emoji* (Apêndice E) – são decorrentes dos assuntos abordados no estudo do ‘Mundo digital’. A ‘pegada digital’ teve como finalidade propiciar a reflexão acerca de sites, aplicativos, jogos eletrônicos, ferramentas de busca e redes sociais mais acessados pelos alunos. Com esta tarefa, é possível verificar a qualidade e o tempo investido em diferentes áreas de conhecimento. Outra análise possível foi a da ‘reputação digital’. Uma vez que todos os pontos acessados na internet deixam rastros, procede ponderar qual imagem está sendo deixada por cada um deles. Já a elaboração do *emoji* foi proposta para que os alunos refletissem sobre as mudanças na linguagem no meio digital.

Muito além de uma tarefa artística, a qual propôs criatividade na invenção dos *emojis*, o desafio previa a elaboração de um significado, definindo o porquê e qual a possível utilização para criação do ícone. Por isso, cada aluno deveria escrever uma legenda para registrar a intenção do que fora produzido. Para otimizar o tempo em sala

de aula, solicitei que essas duas tarefas fossem feitas em casa e entregues na aula seguinte.

### **5ª atividade de leitura:**

Esta atividade procurou focar na leitura de uma notícia online. Escolhi uma matéria do jornal digital ‘Nexo’, cujo conteúdo tem ligação com os assuntos já abordados e de preferência da turma. O título da notícia é ‘Um *emoji* é a palavra do ano. Calma, não é o prenúncio do fim da escrita<sup>39</sup>’ (Anexo 5). Como era uma atividade de sondagem, para verificar as habilidades de leitura do referido gênero, solicitei que fosse feita em casa e devolvida na aula seguinte. Entreguei cópias da notícia *online* e o quadro da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual, desenvolvido por mim (Apêndice F). É preciso destacar que alguns elementos são baseados nas anotações das aulas de ‘Texto e ensino’, ministradas pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

Nesse quadro, há lacunas para o detalhamento dos elementos que compõem a notícia *online*, tais como: Principais elementos de produção; Contexto de produção; Recursos linguísticos mais usados e Elementos multimodais.

A opção pelas cópias se deu como uma garantia de que todos os alunos tivessem igual oportunidade de acesso ao material de trabalho. Penso que o ideal seria que tivessem apenas a experiência de leitura no ambiente online. Dessa forma, poderiam experimentar situações que englobam a navegabilidade, a usabilidade, a linguagem hipertextual, o foco na leitura, a possibilidade de compartilhar e comentar as notícias.

Para a realização dessa tarefa, os alunos tiveram dúvidas e solicitaram o meu apoio pelo grupo do *Messenger*. Por isso, procurei responder às perguntas por mensagens de texto e áudio. Acredito que as dúvidas foram decorrentes do não conhecimento do quadro e da linguagem utilizada. De acordo com minha prática em sala de aula, verifico que qualquer novidade desestabiliza a segurança deles e precisa ser trabalhada intensivamente. Na realidade, as dúvidas eram esperadas, e, ainda assim, fiquei satisfeita pelo afinho que tiveram em busca do cumprimento da tarefa.

---

<sup>39</sup> A matéria online ‘Um *emoji* é a palavra do ano. Calma, não é o prenúncio do fim da escrita’, foi publicada no jornal Nexo, no dia. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2015/12/22/Um-emoji-%C3%A9-a-palavra-do-ano.-Calma-n%C3%A3o-%C3%A9-o-pren%C3%BAncio-do-fim-da-escrita>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

### **6ª atividade de leitura:**

Esta aula teve início com a exibição dos *slides* intitulados ‘Leitura de notícias *online*’ (Apêndice G). Com esse material, concentrei-me em apresentar a estrutura da notícia, composta, basicamente, a partir de informações mais importantes até a inclusão de dados secundários, ou seja, menos importantes. Também acrescentei sete características do referido gênero textual, segundo a teoria de Canavilhas (2014): hipertextualidade, multimídia, interatividade, memória, instantaneidade, personalização e ubiquidade. Na ocasião, comentei cada item com os alunos e solicitei a contribuição deles.

A segunda parte da aula foi dedicada à correção do dever de casa: a atividade de compreensão e interpretação da notícia online sobre *emojis*. De início, pedi que observassem todos os elementos multimodais que compõem a notícia *online*. Digo: o texto em sua totalidade; os *emojis* encomendados por uma modelo americana e o *link* para a exibição de um *video clip*, do *Youtube*, com a cantora Katy Perry, cuja legenda foi “escrita” apenas por *emojis*. A matéria anuncia, ainda, o lançamento de uma rede social em que as mensagens são escritas por *emojis* – o *Emojicate*; a versão do *Moby Dick*, que recebeu o nome de *Emoji Dick* e um site que registra a frequência de aparições de cada *emoji* – o *EmojiTracker*.

### **7ª e 8ª atividades de leitura:**

Essas duas atividades centraram-se no exercício de leitura da notícia *online* ‘Foi uma sensação de comemorar, diz resgatado sobre *selfie* em naufrágio’, publicada no jornal *Correio 24 horas* (Anexo 6). A matéria foi escolhida por se tratar de um assunto que foi abordado em sala, pela possibilidade de atrair a atenção dos alunos e promover debates. Trata-se, basicamente, do relato de um naufrágio na Baía de Todos os Santos, em Salvador. Na minha análise com os alunos, falei de um recente histórico de dois acidentes náuticos bastante recentes que mobilizaram a região. Neste último, os naufragos foram resgatados por uma lancha. O que causou estranhamento e foi o auge da notícia é que um dos sobreviventes decidiu tirar uma *selfie* bem no momento do resgate. Daí o motivo de a declaração dele ter sido utilizada na manchete.

Em uma primeira leitura compartilhada, pedi que atentassem para os elementos referentes às editorias, às formas de interação com o jornal e com os demais leitores, à possibilidade de compartilhamento nas redes sociais, à atualização da notícia, às

fotografias, aos anúncios publicitários anexos e ao único *link* da matéria. O que mais chamou a atenção, no entanto, foi o acréscimo de um *meme* à notícia *online*. Aqui, o *meme* se configurou como um recurso semiótico que possibilitou a construção de novos sentidos.

### **9ª atividade de leitura:**

Esta atividade foi elaborada após minhas observações durante as aulas de leitura. Fui questionada algumas vezes sobre o significado de editoria. Para que eles pudessem vivenciar a decisão editorial de um jornal, na alocação das notícias *online*, preparei a seguinte dinâmica:

Os alunos se dividiram em duplas. Cada uma delas ficou responsável pela leitura de uma notícia *online*. Na sequência, um dos alunos fez um breve resumo do que acabara de ler e expôs para a turma. Por fim, fixou a cópia do texto na editoria equivalente. O mural de notícias *online* foi segmentado nas editorias de meio ambiente, saúde, tecnologia, educação, política, comportamento, segurança e nacional (Apêndice H).

### **10ª atividade de leitura:**

Nesta aula, fiz a exibição dos *slides intitulados* ‘Hipertexto’, com definição e características dos hipertextos, além dos tipos e funções dos *links* (Apêndice I). Durante a aula, abri espaço para um debate sobre o problema da dispersão, causado pela hipertextualidade. Conversamos que a existência de múltiplos *links* requer objetividade por parte dos que navegam na internet. Caso contrário, é possível perder-se em meio a conteúdos indesejados, além de termos a sensação de tempo gasto com inutilidades.

Na segunda parte da aula, solicitei o desenvolvimento de uma tarefa coletiva: a criação de links a partir de uma notícia *online*. A matéria escolhida foi ‘Brasil lança meta para diminuir obesidade até 2019’<sup>40</sup>, do jornal Correio Braziliense. Inicialmente, fizemos uma leitura compartilhada do texto para que houvesse a compreensão do que estava sendo lido e para que déssemos continuidade à tarefa. Todos concordaram que a

---

<sup>40</sup> A notícia online ‘Brasil lança meta para diminuir obesidade até 2019’, foi publicada no jornal Correio Braziliense, no dia 28 de março de 2017, às 17h51. Disponível em: < [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/03/28/interna\\_ciencia\\_saude,584308/brasil-lanca-meta-para-diminuir-obesidade-ate-2019.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/03/28/interna_ciencia_saude,584308/brasil-lanca-meta-para-diminuir-obesidade-ate-2019.shtml)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

obesidade se trata de um assunto relevante e de interesse geral. A crítica pertinente foi em relação à fotografia, que mostrava uma mulher obesa rodeada de comida do tipo *fast food*. Para a imagem estereotipada, foram citadas as palavras “gordofobia” e “preconceito”.

Na sequência, relembramos a lógica da inserção dos links. De parágrafo em parágrafo, os alunos foram sugerindo a inclusão de *links*, apontado a sua utilidade para aprimorar o processo de leitura.

No primeiro parágrafo, o *link* proposto foi na palavra ‘relatório’, com a sugestão para que o leitor seja encaminhado para o documento da Organização das Nações Unidas. O próximo *link* seria em ‘Organização Mundial de Saúde’, instituição que gerou dos dados da pesquisa sobre obesidade. No quinto parágrafo, foi sugerido um *link* na expressão ‘crescimento da obesidade na população’, com a inserção de gráficos que demonstrem o aumento do número de casos da doença. No sexto parágrafo, *links* em ‘doenças crônicas’ e ‘principais causas de mortes’, com a função de aprofundar o tema. Por fim, no último parágrafo, houve a sugestão de um *link* em ‘alimentação saudável’, com dicas para que as pessoas consigam se alimentar bem.

### **11ª atividade de leitura:**

Esta atividade consistiu na exibição de *slides* sobre as ‘*Fake news*’, as notícias falsas (Apêndice J). O tema entrou na mídia há algum tempo e vem sendo alvo de estudos, debates e ações dos governos, de empresas jornalísticas e das redes sociais. O desafio é criar medidas para que haja filtragem das notícias que são construídas e disseminadas, deliberadamente, com intuito de criar conflitos, destruir a imagem de figuras públicas, vender produtos, entre outros motivos. Diante do exposto, julgo procedente que os alunos fiquem cientes da existência das notícias falsas e da necessidade dos mecanismos de “autodefesa”.

Os *slides* proporcionaram a leitura de vários cartuns e tirinhas a respeito do tema, bem como o exemplo de concreto dos efeitos de uma notícia falsa – ‘Como um falso fotógrafo brasileiro enganou imprensa e seguidores’<sup>41</sup> – publicada no jornal digital Correio 24 horas. Também foi apresentado o conceito de ‘pós-verdade’, com a notícia

---

<sup>41</sup> A notícia online ‘Como um falso fotógrafo brasileiro enganou imprensa e seguidores’, foi publicada pelo jornal Correio 24 horas, no dia 01 set. 2017. Disponível em: <[www.correio24horas.com.br/noticia/nid/como-um-falso-fotografo-brasileiro-enganou-imprensa-e-seguidores/](http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/como-um-falso-fotografo-brasileiro-enganou-imprensa-e-seguidores/)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

online ‘O que é ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford’<sup>42</sup>, publicada pelo jornal Nexo. Houve a exibição de vídeos explicativos, os quais estão descritos no quadro abaixo, e ofereci a relação de alguns mecanismos para evitar o acesso a boatos e notícias falsas.

Já no final da aula, propus que os alunos procurassem diferenças entre jornais impressos antigos e jornais digitais contemporâneos, atentando para a utilização de recursos multimodais. Na ocasião, levei jornais da década de 50 para a sala de aula, com o intuito de que houvesse observação e manuseio dos alunos.

### **12ª atividade de leitura:**

Esta última atividade consistiu no registro das impressões dos alunos sobre as aulas do gênero notícia *online*. Como as provas de produção textual se aproximavam, sugeri que o tema relativo a algo bastante debatido entre mim e os alunos. Pude comprovar, mais uma vez, que a fluência na escrita acontece com o maior volume de informações que oferecemos aos alunos.

Abaixo, o quadro expõe todas as atividades didáticas propostas durante o processo de intervenção em sala de aula. Ele tem como finalidade facilitar a consulta às tarefas desenvolvidas, por mim e pelos alunos, quais os materiais didáticos utilizados e os objetivos pretendidos.

<b>ATIVIDADES DIDÁTICAS</b>	<b>MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p><b>1ª:</b> Leitura e debate de textos sobre notícias e jornais. Na sequência, exercícios de compreensão e interpretação textual.</p> <p>Carga horária: 3 tempos.</p>	<p>Apostila, desenvolvida por mim, com textos de gêneros variados: crônica, poema, notícia de jornal e letra de canção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitar a leitura de diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Reconhecer a existência de assuntos afins em cada um dos gêneros trabalhados.</li> </ul>

<sup>42</sup> A notícia online ‘O que é ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford’, foi publicada pelo jornal Nexo, no dia Disponível em: < <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford> >. Acesso em: 01 nov. 2017.

<p><b>2ª:</b> Leitura e debate de imagens sobre temas abordados na pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inclusão digital;</li> <li>• características do jornalismo;</li> <li>• mudanças da linguagem no ambiente digital;</li> <li>• mudanças nas relações pessoais com a internet;</li> <li>• uso intenso das novas tecnologias;</li> <li>• uso intenso das redes sociais e</li> <li>• <i>cyberbullying</i>.</li> </ul> <p>Por fim, os alunos foram incentivados a redigirem pequenas produções de texto versando sobre as imagens mais impactantes para eles.</p> <p>Carga horária: 3 tempos.</p>	<p>Apostila com a seleção de cartuns e tirinhas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitar a leitura de diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Praticar a leitura de textos não verbais, como cartuns e tirinhas;</li> <li>• Conhecer as mudanças na linguagem e na vida social advindas do uso da internet;</li> <li>• Desenvolver a habilidade de expressão oral em debates;</li> <li>• Produzir resumos e textos opinativos.</li> </ul>
<p><b>3ª:</b> Preenchimento do formulário digital desenvolvido no <i>Google Forms</i>, inserido no <i>Google Drive</i>, um <i>site</i> de armazenamento e sincronização de arquivos. O questionário teve como objetivo traçar um perfil dos alunos- participantes e, dessa forma, conhecer os hábitos e as preferências de leitura de notícias <i>online</i>, bem como quais são seus atuais recursos tecnológicos.</p>	<p>Formulário digital, no <i>Google Drive</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preencher formulários adequadamente;</li> <li>• Empregar conhecimentos da área da tecnologia à serviço da educação;</li> <li>• Produzir textos opinativos.</li> </ul>
<p><b>4ª:</b> Exibição dos <i>slides</i> ‘O mundo digital’, que englobou assuntos relativos à inclusão</p>	<p><i>Slides</i> ‘O mundo digital’.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as mudanças sociais e linguísticas</li> </ul>

<p>digital; aos letramentos digital e midiático; ao internetês; à reputação digital; à netiqueta e ao <i>cyberbullying</i>.</p> <p>Produções extras (Tarefas de casa):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘Pegada digital’, com o registro dos principais sites, aplicativos, ferramentas e jogos acessados pelos alunos;</li> <li>• Criação de um <i>emoji</i>.</li> </ul> <p>Carga horária: 3 tempos.</p>		<p>promovidas pelo mundo digital;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a importância da inclusão digital;</li> <li>• Esboçar a própria ‘pegada digital’, com <i>sites</i>, aplicativos, ferramentas e jogos mais consultados;</li> <li>• Refletir sobre ‘netiqueta’, reputação digital e perigos do <i>cyberbullying</i>;</li> <li>• Criar o desenho de um <i>emoji</i>, acrescentando uma legenda explicativa;</li> <li>• Conhecer as características, objetivos e formas de influência da mídia e das redes sociais.</li> </ul>
<p><b>5ª:</b> Leitura de notícia <i>online</i> – Primeira atividade de sondagem quanto à habilidade leitora do referido gênero textual.</p> <p>Atividade desenvolvida como tarefa de casa.</p>	<p>Cópia da Notícia <i>online</i> e da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual.</p> <p>No quadro utilizado como guia para a atividade, há espaços para o detalhamento dos elementos que compõem a notícia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer a leitura de notícias <i>online</i> para exploração das características desse gênero textual;</li> <li>• Reconhecer como os recursos multissemióticos conferem sentidos aos textos;</li> </ul>

<p><b>Notícia <i>online</i>:</b> ‘Um emoji é a palavra do ano. Calma, não é o prenúncio do fim da escrita’.</p> <p><b>Fonte:</b> Jornal digital Nexo.</p>	<p><i>online</i>, tais como: Principais elementos de produção; Contexto de produção; Recursos linguísticos mais usados e Elementos multimodais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes estratégias de leitura para a compreensão textual;</li> <li>• Preencher adequadamente o quadro da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual.</li> </ul>
<p><b>6ª:</b> Exibição do <i>slide</i> ‘Leitura de notícias <i>online</i>’, que englobou assuntos referentes à estrutura e às características das notícias <i>online</i>.</p> <p>Nesta aula, foi utilizado o projetor e o meu computador para acesso ao jornal digital e leitura <i>online</i>. Após observação dos elementos multimodais presentes na notícia, houve a correção da atividade passada na aula anterior.</p> <p>Carga horária: 2 tempos.</p>	<p><i>Slide</i> ‘Leitura de notícias <i>online</i>’.</p> <p>Leitura de notícia <i>online</i> selecionada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a estrutura e as principais características das notícias <i>online</i>;</li> <li>• Exercitar a leitura de notícias <i>online</i>, observando os recursos multissemióticos.</li> </ul>
<p><b>7ª:</b> Leitura de notícia <i>online</i> – Segunda atividade para desenvolvimento da habilidade leitora do referido gênero textual.</p> <p>Atividade desenvolvida como</p>	<p>Cópia de notícia <i>online</i> e da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer a leitura de notícias <i>online</i> para exploração das características desse gênero textual;</li> <li>• Reconhecer como os recursos multissemióticos</li> </ul>

<p>tarefa de casa.</p> <p><b>Notícia <i>online</i>:</b> ‘Foi uma sensação de comemorar, diz resgatado sobre <i>selfie</i> em naufrágio’.</p> <p><b>Fonte:</b> Jornal Correio 24 horas.</p>		<p>conferem sentidos aos textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes estratégias de leitura para a compreensão textual;</li> <li>• Preencher adequadamente o quadro da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual.</li> </ul>
<p><b>8ª:</b> Leitura de notícia <i>online</i> –</p> <p>Nesta aula, foi utilizado o projetor e o meu computador para acesso ao jornal digital e leitura <i>online</i>. Após observação dos elementos multimodais presentes na notícia, houve a correção da atividade passada na aula anterior.</p> <p>Carga horária: 2 tempos.</p>	<p>Leitura de notícia <i>online</i> selecionada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a estrutura e as principais características das notícias <i>online</i>;</li> <li>• Exercitar a leitura de notícias <i>online</i>, observando os recursos multissemióticos.</li> </ul>
<p><b>9ª:</b> Montagem de mural de notícias <i>online</i>, segmentado pelas editorias meio ambiente, saúde, tecnologia, educação, política, comportamento, segurança e nacional.</p> <p>Cada dupla ficou responsável pela leitura de uma notícia <i>online</i> e, por fim, deveria alocar o texto na editoria equivalente.</p>	<p>Cópia de notícias <i>online</i> para leitura e debate em sala de aula e montagem de mural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as notícias online após leitura e discussão, em duplas;</li> <li>• Aprender a expressar-se adequadamente em público;</li> <li>• Desenvolver a habilidade de resumir/sintetizar</li> </ul>

<p>Carga horária: 1 tempo.</p>		<p>textos lidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os temas de cada notícia <i>online</i> para agrupá-las em diferentes editorias.</li> </ul>
<p><b>10<sup>a</sup>:</b> Exibição do <i>slide</i> ‘Hipertexto’, com definição, características dos hipertextos; tipos e funções dos links.</p> <p>Leitura de notícia <i>online</i> –</p> <p>Tarefa proposta: Criação de links a partir de uma notícia <i>online</i>.</p> <p>Carga horária: 2 tempos.</p>	<p>Slides ‘Hipertexto’.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a definição, as características dos hipertextos, os tipos e funções dos links.</li> <li>• Aplicar os conhecimentos sobre hipertexto para a inserção de <i>links</i> em uma notícia.</li> </ul>
<p><b>11<sup>a</sup>:</b> Exibição dos <i>slides</i> ‘<i>Fake news</i>’ e vídeos sobre ‘notícias falsas’ para debate com os alunos;</p> <p>Análise de um jornal da década de 50, fazendo comparações com os atuais jornais digitais.</p> <p>Carga horária: 2 tempos.</p>	<p>Slides ‘<i>Fake news</i>’ e vídeos sobre <i>fake news</i> e pós-verdade.</p> <p>Vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘Não sei se acredito ou é pós-verdade’, com Caio Braz;</li> <li>• ‘<i>Fake News</i>’ - ‘Baseado em fatos reais’ fala das notícias falsas, no programa Globo News Documentário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debater os efeitos das <i>fake news</i> (notícias falsas) na sociedade;</li> <li>• Observar a importância da análise crítica e da busca de diferentes fontes na leitura de notícias online;</li> <li>• Extrair informações e conceitos de vídeos;</li> <li>• Aprender a expressar-se adequadamente em público;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘O que é pós-verdade?’, do canal Você precisa saber.</li> </ul> <p>Fonte: YouTube</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar jornais impressos antigos dos atuais jornais digitais, atentando para os recursos multimodais.</li> </ul>
<p><b>12ª: Atividade de produção de texto.</b></p> <p>A proposta pedia que comentassem sobre as características das notícias online e sobre os assuntos correlatos que haviam aprendido durante as nossas aulas.</p> <p>Carga horária: 2 tempos.</p>	<p>A produção textual foi utilizada como uma das avaliações do 4º bimestre e realizada na folha enviada pela Secretaria Municipal de Educação – SME.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos descritivos e opinativos sobre conteúdos aprendidos em sala de aula.</li> </ul>

Figura 1 – Quadro resumitivo das atividades didáticas propostas, do material didático utilizado e dos objetivos a serem alcançados.

## **Capítulo 6 – Descrição dos resultados da pesquisa**

Este capítulo tem por objetivo a descrição dos resultados obtidos após a aplicação da intervenção didática. Optei por analisar as reações dos alunos e os efeitos de cada atividade proposta separadamente. O detalhamento, aqui oferecido, engloba a utilização do material didático preparado por mim, o que se passou em sala e as devidas repercussões. Por vezes, quando julguei necessário explicitar a participação do corpo discente, transcrevi a fala ou a escrita dos alunos assim como me apresentaram. A existência de desvios gramaticais, por exemplo, confere fidedignidade aos conteúdos.

### **1ª atividade de leitura:**

A primeira atividade de sondagem não ofereceu grande dificuldade aos alunos. Após o estranhamento inicial quanto ao número de páginas (três), eles confirmaram que se tratava da leitura de gêneros já conhecidos, muito trabalhados em sala. Ou seja, eram gêneros escolares, como a crônica, o poema, a notícia e a letra de canção. Como a tarefa foi feita em casa, fiz a correção em sala, procurando sanar as possíveis dúvidas.

Um dos exercícios mais interessantes, em minha opinião, era o que propunha a descoberta do significado de vocábulos da crônica. Ao invés de explicar o significado ou propor que buscassem o dicionário, fomos compondo o sentido das palavras pelas pistas oferecidas pelo próprio texto. O vocábulo ‘uxoricídio’, por exemplo, não era conhecido por ninguém, nem mesmo por mim. Assim, fui fazendo perguntas até que chegássemos a uma possível definição. Eles se lembraram das palavras ‘genocídio’ e ‘homicídio’. Essa foi uma oportunidade para falar sobre o processo de formação dessas palavras e seguir em busca do que ‘uxoricídio’ significava. Pelo contexto, com o assassinato de uma mulher pelo marido, chegamos ao entendimento do sentido.

De acordo com Leffa (2000), conhecer uma palavra não é somente estabelecer uma conexão entre forma e conteúdo. Para o professor,

Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras – só permitindo a criação de textos onde os equilíbrios interno e externo, em seus inúmeros aspectos, possam ser mantidos (LEFFA, 2000, p.42).

## **2ª atividade de leitura:**

Julgo que a atividade foi bem sucedida. Primeiramente, por ter sido realizada em grupo. Atividades coletivas costumam ser as preferidas dos educandos, uma vez que eles podem trocar experiências, dividir responsabilidades e praticar a oralidade – habilidade usualmente negligenciada em sala de aula. Conforme já mencionei, a pesquisa procurou se concentrar no processo de leitura. Solicitei, no entanto, que os alunos fizessem pequenas produções de texto como forma de externar o que, de fato, compreenderam das imagens a que tiveram acesso.

Durante a minha observação em sala de aula, constatei que eles entenderam a proposta. Fiz a explanação do que deveria ser cumprido, ou seja, do que era esperado em relação à atividade. No decorrer da aula, fui questionada algumas vezes, mas me limitei a responder aos comandos iniciais e exigi que as soluções emanassem do grupo. Considerei importante, dessa forma, que as ideias deveriam amadurecer até que fossem levadas ao papel. Com isso, estimulei a autonomia deles na execução das tarefas. Devo afirmar que esse também se trata de um exercício para mim como professora, pois tenho a tendência a ter uma postura protecionista.

## **3ª atividade:**

O preenchimento do formulário no *Google Forms* teve como objetivo traçar o perfil de leitura de notícias *online* dos integrantes da turma (Apêndice K). Dos 34 alunos, apenas o Aluno 10 não participou por ser bastante faltoso. Apesar de a equipe docente incentivar uma maior participação do educando e de sua família nas atividades da escola, não obtivemos êxito. Enfim, dos 33 alunos que aderiram à pesquisa, 21 eram meninas e 12, meninos. As idades variavam entre 14 anos – 10 alunos (30,3%); 15 anos – 12 alunos (36,4%); 16 anos – nove alunos (27,3%); 17 anos (0%) e 18 anos – 2 alunos (6%).

As formas de lazer mais frequentes foram: Usar o celular – 24 citações (72,7%); Assistir à tv – 23 (69,7%); Sair com os amigos – 17 (51,5%); Conversar com amigos – 12 (36,4%); Ler livros – 12 (36,4%); Praticar esportes – 10 (30,3%); Jogar *video game* – sete (21,2%); Praticar atividades físicas – cinco (15,2%) e Ler online, Desenhar e Fazer curso no Senai – todos com uma citação (3%).

Em relação aos recursos tecnológicos, 21 alunos (63,3%) afirmaram ter computador e 12 alunos (36,4%) negaram a existência do aparelho eletrônico em cada.

Ao serem perguntados se eles próprios ou se alguém da família possuía celular ou *tablet*, todos afirmaram ter tais aparelhos. Quanto ao número de celulares em casa, as respostas foram as seguintes: um celular – 1 aluno (3%); dois celulares – sete alunos (21,2%); três celulares – nove alunos (27,3%); quatro celulares – oito alunos (24,2%) e cinco celulares – oito alunos (24,2%). Não houve o registro de domicílio sem telefone celular. Já em relação à quantidade de *tablets* em casa: Nenhum – 17 alunos (51,5%); um *tablet* – oito alunos (24,2%); dois *tablets* – sete alunos (21,2%); três *tablets* – um aluno (3%). Não houve o registro de domicílios com quatro ou cinco *tablets*.

Na seção sobre as preferências de leitura, questionei quanto ao hábito de comprar jornais e revistas: sim – sete alunos (21,2%) e não – 26 alunos (78,8%), o que pode indicar uma tendência crescente de leitura *online*.

Quanto aos principais meios utilizados para se informar sobre notícias, os alunos responderam: Televisão – 23 citações = (69,7%); Redes sociais – 20 (60,6%); Jornais *online* – 19 (57,6%); Amigos e familiares – 14 (42,4%); Professores – sete (21,2%); Jornais impressos – três (9,1%) e Rádio – um (3%).

Na seção específica sobre os hábitos de leitura de notícias *online*, perguntei se eles tinham o hábito de ler notícias na internet: sim – 27 alunos (81,8%) e não – seis alunos (18,2%). A maior preferência foi pela leitura de jornais *online* – 29 alunos (87,9%) a jornais impressos – quatro alunos (12,1%). A favor dos jornais *online*, as justificativas coincidem quando falam da praticidade devido ao uso constante de celulares; da rapidez e da gratuidade no acesso às notícias e da constante atualização das informações. Duas considerações merecem destaque: “É bem mais prático e rápido, até porque não precisa gastar meu dinheiro suado. Mas por outro lado eu estarei pagando o jornal online do mesmo jeito, pagando a internet por exemplo.” (Aluno 8) e “Os jornais impressos são prejudiciais ao meio ambiente, tem um mundo pequeno para se explorar sobre; os *online* nos dão a oportunidade de ler as opiniões de outras pessoas, acesso a outros *sites* p/ pesquisar sobre a notícia e menos prejudicial ao meio ambiente.” (Aluno 2).

Dentre os que preferem jornais impressos, reservei duas defesas: “*por que* acho melhor aquele toque dos dedos no papel, vc *pasando* as folhas, bem melhor do que o digital que lendo por muito tempo acaba com sua vista e com a coluna.” e “Porque são mais verdadeiros.” (Aluno 33). Há, ainda, uma visão ponderada: “Porque pelos jornais

impressos dá para ter uma maior noção da verdade do que está sendo escrita. Porém, também é demorado caso a notícia tome um rumo diferente.” (Aluno 7).

Os jornais online conhecidos foram: G1 – 29 citações (87,9%); Globo.com – 26 (78,8%); R7 – 22 (66,7%); UOL Notícias – 18 (54,5%); Extra *Online* – 13 (39,4%); O Dia *Online* – nove (27,3%); Terra – seis (18,2%) e *Yahoo* – um (3%). A próxima pergunta ofereceu dúvidas, segundo os alunos. Considero que podem ter acontecido problemas na formulação da pergunta: ‘Quais páginas noticiosas do seu bairro você conhece? (*Facebook, Instagram* ou *Twitter*)’. A ideia inicial era de que citassem o nome das páginas, sobre o bairro, dentro das redes sociais. Vários alunos, no entanto, responderam apenas o nome da rede social.

O acesso às notícias online acontece, na maioria das vezes, por meio de celulares – 29 alunos (87,9%) e, em menor quantidade, por meio de computadores – quatro alunos (12,1%). Não houve a citação de *Smartv* ou *tablets*. Em relação à forma de ler as notícias online, as três mais citadas foram: Leio o texto, as fotos, as legendas, as ilustrações e os comentários – 12 alunos (36,4%); ‘Leio apenas as partes que me interessam’ – 11 alunos (33,3%); e Leio o título, as fotos e as ilustrações-mapas, gráficos etc. – quatro alunos (12,1%).

As seções (ou editorias) citadas pelos alunos, por ordem de preferência, estão elencadas a seguir: Tecnologia – 20 (60,6%); Saúde – 15 (45,5%); Esportes, Notícias locais/país e Segurança – 14 cada (42,4%); Cultura e Entretenimento e Notícias internacionais – 12 cada (36,4%); Ciências e Educação – 10 cada (30,3%); Meio ambiente – nove (27,3); Política – sete (21,2%); ‘Fofoca, informações de famosos’, ‘Computação’, ‘Cinema em si e Astrologia’ foram citados uma vez cada (3%).

A pergunta seguinte questionava o nível de importância atribuído aos jornais impressos ou digitais: Nota 10 – 12 alunos (36,4%); nota 9 – quatro alunos (12,1%); nota 8 – cinco alunos (15,2%); nota 7 – cinco alunos (15,2%); nota 6 – quatro alunos (12,1); nota 5 – um aluno (3%); nota 4 – um aluno (3%); as notas 3, 2 e 1 não foram citadas; nota 0 – um aluno (3%).

Em relação às notas que atribuíram, os comentários dos alunos se dividiram: “Sempre gosto de ficar informada, então acho super importante a existência de ambos, porém o digital está em alta hoje em dia” (Aluno 11); “Sim. Eles são de muita importância para nossa sociedade, por que sem eles ficaríamos sem saber o que acontece

com a nossa cidade, e com o mundo *envolta*; Mas *as vezes tem* algumas notícias desnecessárias.” (Aluno 30); “Não dei 10 porque *as vezes tem* notícias que são falsas.” (Aluno 24); “Porque nem tudo o que falam no jornal é verdade. Eles colocam o que acham que vai dar mídia.” (Aluno 23).

Na opinião deles, o jornal representa, respectivamente, a opinião do jornalista que escreve a notícia – 16 citações (48,5%); Sociedade em geral – 15 (45,5%); Responsável pelo jornal (editor) – 11 (33,3%); Interessado na notícia – 8 (24,2%) e o Dono do jornal – 5 (15,2%).

Por fim, os alunos foram convidados a dar sugestões para as aulas em relação ao trabalho com as notícias online. Acrescento algumas que me chamaram atenção: “Fazer analogias baseadas nas leituras.” (Aluno 8); “Cada um com seu dispositivo móvel poderia buscar a notícia de mais interesse e opinar junto com o professor.” (Aluno 20); Gostaria que tivesse mais enquete, mais debates, porque a gente vê as opiniões de cada pessoa. (Aluno 24); “Deixar os alunos *pesquisar* as notícias nos celulares ou até mesmo no computador.” (Aluno 14); “a gente devia fazer todos os trabalhos online em vez de fazer no papel a *profesora* manda pra casa. *ate* os trabalhos de casa *devia* ser assim em vez de fazer *agente* copiar, copiar *e* a pior coisa que existe.” (Aluno 31); “As aulas podem haver mais debates para ouvirem a forma e pensamento dos alunos. E suas críticas e opiniões sobre os Jornais tanto impressos quanto de papel.” (Aluno 7); “As aulas de notícias *online* e muito bom.” (Aluno 22); “A gente podia ter que apresentar pesquisas com alguma *noticia* que lemos *online*, e fazer um resumo do que lemos e entendemos (uma breve *redação*) do assunto principal da noticia, *oq* falam as *ilustrações* entre outros.” (Aluno 1).

Com respostas como essas que destaquei, fica evidente o anseio dos alunos por assumirem uma postura mais ativa em sala de aula. Por isso, procurei incentivá-los, cada vez mais, para que se expressassem e expusessem suas opiniões.

#### **4ª atividade de leitura:**

Durante a exibição dos *slides* sobre ‘o Mundo digital’, a receptividade dos alunos foi positiva, o que pude observar pela participação e pela maturidade ao interagirem com os conteúdos. A participação chegou a ser tão intensa que precisei estabelecer a regra de levantar a mão para conquistar a vez de falar, quando os colegas

precisariam desenvolver a habilidade de ouvir. A maioria da turma demonstrou familiaridade com os temas, pois relataram experiências próprias ou de conhecidos.

Para estabelecer uma dinâmica que contemplasse a participação, perguntei, com frequência, quem gostaria de ler os *slides* e obtive o auxílio de vários alunos – algo que me chamou atenção. Usualmente, quando peço que leiam textos, é comum encontrar resistência e negação. A ajuda na leitura costuma vir apenas dos alunos mais desinibidos.

Os resultados das tarefas ‘Pegada digital’ (Apêndice L) e ‘Emoji’ (Apêndice M) podem ser conferidos nos apêndices. As atividades que demandam o trabalho com a linguagem não verbal costumam ser bem aceitas pelos estudantes e, com essas que propus, não foi diferente. Eles pareciam satisfeitos com suas produções. Orgulhosos, mostravam-nas para mim e faziam comparações com os desenhos dos colegas.

Ao analisar os elementos que compuseram as “pegadas digitais”, separei-os em seis categorias: Redes sociais; Entretenimento; Navegador; Compras; Segurança e Ferramentas (Apêndice N). Essa foi uma boa oportunidade para que eu pudesse observar quais as preferências dos alunos no mundo digital. Como se tratou de uma atividade de caráter livre, uma vez que não ofereci alternativas, os alunos se expressaram de forma espontânea. Assim, seguiram a proposta adequadamente, pois apresentaram os caminhos percorridos por eles no ambiente digital.

As redes sociais mais acessadas são *Facebook* (29), *Twitter* (19) e *Instagram* (18). Na área de entretenimento, há a preferência pelo YouTube (26), por jogos (15), pelo site de vídeos e séries *Netflix* (8) e pelo aplicativo *Play Music* (8). O navegador mais utilizado é o *Chrome* (15); o maior número de compras foi no *OLX* (6) e o aplicativo de segurança mais citado foi o *Clean Master* (2). Na categoria de ferramentas, houve a preferência pelo *Messenger* (20), pelo *Google* (13) e pela *Play Store* (9).

A tarefa para a confecção de *emojis*, com as respectivas legendas, foi bem sucedida. Dos 34 alunos, 31 entregaram o trabalho e apenas três não redigiram a legenda solicitada.

### **5ª e 6ª atividades de leitura:**

A notícia *online*: ‘Um *emoji* é a palavra do ano. Calma, não é o prenúncio do fim da escrita’ despertou a curiosidade dos alunos. Eles me relataram que não conheciam várias das informações presentes no texto. E, como demonstraram dificuldades no preenchimento da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual, fiz a correção pausadamente, para que compreendessem cada item. Por fim, já estavam mais confiantes. O momento de maior descontração da aula foi durante a exibição do *video clip* da cantora Kate Perry. A legenda do vídeo era composta por *emojis*. O desafio para eles, então, era entender o que estava sendo contado por meio dos ícones.

### **7ª e 8ª atividades de leitura:**

As atividades centraram-se na leitura da notícia *online* ‘Foi uma sensação de comemorar, diz resgatado sobre *selfie* em naufrágio’, jornal Correio 24 horas. O preenchimento do quadro da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual já procedeu de forma mais tranquila. No momento da correção, os alunos já contribuíam com mais desenvoltura. A maior identificação aconteceu pelo acréscimo de um *meme* sobre o naufrágio. Alguns deles chegaram a definir quais personagens seriam de acordo com a enquete proposta.

Na ocasião, perguntei qual seria a finalidade de incluir aquele gênero textual à matéria e obtive como resposta a possibilidade de deixar o texto mais interessante. Outra observação pertinente foi que a fotografia – a imagem do helicóptero do resgate – não causou o mesmo efeito.

### **9ª atividade de leitura:**

A montagem do mural de notícias *online* foi uma das atividades mais proveitosas. Apesar da timidez inicial dos alunos, por serem convidados à exposição oral de suas notícias, foram entendendo a dinâmica estabelecida e participando com afinco. Foi satisfatório conferir a ajuda entre as duplas para a adequada alocação das notícias nas respectivas editorias.

### **10ª atividade de leitura:**

A exibição dos *slides* sobre ‘Hipertexto’ foi uma oportunidade de conscientizar os alunos quanto à importância de ter foco durante a navegação na internet. É bastante comum que haja dispersão na leitura, uma vez que profusão de *links* direciona os leitores para uma infinidade de páginas.

Para que atividade de sugestão de links desse início, foi necessário que eu explicasse novamente os objetivos do hipertexto. Logo após, tive o auxílio de alguns alunos que se destacaram, pois se interessaram pelo assunto da notícia online. Segundo o depoimento deles, já haviam lido notícias anteriores ou visto reportagens na televisão.

### **11ª atividade de leitura:**

Aulas que contenham a exibição de vídeos costumam atrair os alunos. Pensando nisso, fiz uma seleção criteriosa e elegi três vídeos. Procurei me certificar de que não fossem muito extensos e de que tivessem uma linguagem simples e didática. Fizemos uma análise coletiva e buscamos extrair algumas informações e conceitos. Logo depois, confirmamos quais seriam as medidas de “autodefesa”, para os leitores, contra as *fake news*.

Ao observarem os jornais impressos antigos, os alunos relataram diferenças como a fotografia em preto e branco; a linguagem diferenciada; as fontes menores e o tamanho da página do jornal bem maior do que se vê hoje em dia. A vantagem, segundo eles, é a perenidade no acesso dos conteúdos do jornal impresso. Já em relação aos jornais digitais contemporâneos, houve comentários sobre a constante atualização e a linguagem hipertextual.

### **12ª atividade de leitura:**

As provas de produção textual da SME já são conhecidas pelos educandos, pois acontecem em todos os bimestres. Sendo assim, desenvolvo um trabalho de estudo de um determinado gênero textual, apresento exemplos e solicito a escrita dos alunos. Tão logo eles produzam uma primeira versão, estímulo o processo de reescrita. Os critérios de correção da prefeitura são os seguintes: Estrutura (2,5); Coerência (2,5); Coesão (2,5) e Uso da Língua (2,5), totalizando 10 pontos.

Há trechos bastante interessantes sobre o ensino de leitura de notícias *online*, na perspectiva dos alunos. Eles foram extraídos da prova de produção textual, do 4o bimestre:

“Nossas aulas estão sendo bem melhores que antes, essas tais notícias *onlines* fazem muita diferença na minha vida. Estou aprendendo muito, os anúncios também nos *ajuda* muito, *sites* para todos os gostos.” (Aluno 3);

“Notícias online são muito rápidas e atualizadas a cada minuto, como um jornal a mão não consegue, porque o jornal *so* atualiza de dia em dia e *so* coloca algumas ‘notícias’ que eles querem. Como a internet *e online* já a cada minuto tem uma notícia diferente e atualizada e muito mais útil para a sociedade. Internet não *e so* jogos ou redes sociais temos que saber também usar ao nosso favor.” (Aluno 5);

“as aulas de língua portuguesa dessa semana *foi* muito boa porque a gente fez atividades diferentes.” (Aluno 6);

“Em minhas atuais aulas de português tenho aprendido muito sobre o uso das redes sociais, as notícias, que nem sempre são verídicas, aulas super reflexivas e de extrema importância.” (Aluno13);

“E essas aulas *acaba* passando uma ideia que o jornal e as *noticias* são dois meios de comunicação incríveis, e que o nosso mundo digital *tá se* evoluindo de uma forma fantástica.” (Aluno 14);

“Uma dica aos leitores de *noticias*, sempre é bom dar mais uma aprofundada na notícia lida, pois nem sempre aquilo que está escrito no computador, no jornal ou nas revistas é verdade. Muitas pessoas preferem ler jornais, já eu prefiro ler *noticias* virtualmente, porque as *noticias onlines* são bem mais atualizadas, e mais fáceis de aprofundar na pesquisa da origem daquela *noticia* lida.” (Aluno 17) e

“Nessa época que passamos estudando sobre as *noticias online* foi uma experiência ótima, pois podemos dizer que é minha ‘praia’ e isso ajudou a abrir minha mente, me ajudando a ver melhor as coisas por isso foi muito bom.” (Aluno 30).

## Capítulo 7 – Considerações finais

A presente dissertação teve como proposta abordar o ensino do gênero notícia *online* em uma abordagem multimodal. Assim, além da preocupação em orientar os alunos a lerem e fazerem uso da linguagem nos meios digitais, a pesquisa teve como diretriz incentivar que eles ingressassem na internet como leitores e autores críticos de suas próprias produções.

Ao longo de todo o processo, desenvolvi uma vasta pesquisa bibliográfica para que me desse uma base teórica sobre os principais assuntos a serem abordados. Inicialmente, busquei os documentos oficiais que direcionam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e no município do Rio de Janeiro. Também abordei a atual concepção de ensino de línguas por meio dos gêneros textuais/discursivos, contribuições de Bakhtin (2003) e de autores como Marcuschi (2008, 2010), Koch (2015), Miller (2012) e Barbosa J. (2012). As novas tecnologias foram apresentadas como importantes aliadas ao ensino, desde que utilizadas com habilidade pelos professores, visando à vida prática dos alunos.

O processo de leitura foi analisado em sua parte histórica, quando verifiquei como os processos de compreensão e interpretação são concebidos em autores como Coscarelli (2002), Leffa (1996, 2012) e Solé (1998). Com Nuttal (2000) e Westwood (2008), analisei as implicações referentes ao ensino de leitura pelo professor. Dessa forma, reuni um arcabouço teórico para conceber o ensino de leitura, reconhecendo como as estratégias de leitura contribuem para o manejo com textos multimodais. Já a linguagem em ambiente digital foi examinada com as contribuições de Rajagopalan (2013), Shepherd e Saliés (2013), Santaella (2007, 2004, 2003) e Crystal (2001).

Para o estudo das notícias *online*, especificamente, utilizei a teoria de Canavilhas (2014, 2012, 2007), pois inclui as principais características que compõem o gênero textual. Assim, pude apontar tais elementos aos alunos durante a aplicação das atividades didáticas. Por meio de uma intervenção pedagógica, procurei desenvolver a formação de uma consciência crítica quanto à importância da leitura das notícias *online*.

Conforme descrito nos resultados da pesquisa, constatei momentos bastante positivos durante a aplicação dos exercícios. Muitos dos alunos relataram maior proximidade com a leitura, chegando a fazer comentários espontâneos sobre notícias

lidas na internet. Assim, acredito que cumpri o propósito da pesquisa após dedicação e satisfação no meu trabalho.

A pesquisa despertou a vontade de seguir nos estudos acerca do gênero notícia *online* e propor novas atividades didáticas para serem trabalhadas nas aulas de leitura, procurando alcançar objetivos tais como:

- a) Sensibilizar os alunos com leitura, compreensão e interpretação de textos de gêneros diversos acerca de temas como: revolução digital; uso de celulares e computadores na atualidade; importância de conhecer e participar dos meios de comunicação com capacidade crítica e segurança digital;
- b) Conhecer o conceito de cidadania digital e o caminho para alcançá-la. (Levantar temas como: privacidade, participação social, veracidade das informações e cyberbullying);
- c) Observar a função social e as características do gênero textual notícia *online*. (Estrutura da notícia *online* e recursos multimodais – “Pirâmide invertida” e “Pirâmide deitada”);
- d) Analisar a primeira página de um jornal *online* e identificação dos elementos que a compõem. (Buscar um mesmo fato noticioso sendo publicado em diferentes sites e propor que os alunos observem as diferenças de abordagem);
- e) Apreciar das fotografias aos títulos e às legendas das matérias extraídas de um jornal *online*;
- f) Observar os recursos multimodais (fotos, vídeos, mapas, infográficos etc.) que compõem a notícia *online* e análise de como agregam sentido às informações oriundas do texto verbal;
- g) Diferenciar as editorias dos jornais *online* (Notícias locais, nacionais e internacionais; cultura e entretenimento; economia; esportes; ciência e tecnologia; saúde; turismo; política etc.). (Os próprios alunos devem nomear as editorias de acordo com a leitura das notícias);
- h) Distinguir a cobertura de jornais *online* locais e globais. (Propor a análise de páginas noticiosas locais quanto à abrangência, à linguagem e às questões éticas);

- i) Utilizar de sites como ‘*Newsmap*’ [newsmap.jp] e ‘Google Notícias’ [news.google.com.br] para a realização de atividades de leitura e compreensão textual;
- j) Escolher de notícias oriundas das redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest*) e solicitar que os alunos redijam comentários adequados para possível publicação;
- k) Procurar de notícias usando os próprios celulares e analisar a experiência de leitura com os aparelhos;
- l) Produzir de hipertextos e outros recursos multimodais após a leitura de notícias. (Fornecer uma notícia divulgada em meio impresso e solicitar que criem hipertextos e incluam fotos, vídeos, infográficos, mapas etc.);
- m) Conhecer as características de notícias falsas e identificá-las. (Utilizar o site <http://blogs.oglobo.globo.com/eissomesmo>).

Por fim, estou certa de que minha prática como professora de Língua Portuguesa foi redimensionada ao longo da investigação da pesquisa, quando desenvolvi a prática da pesquisa-ação. Acredito ter adquirido maior sensibilidade na diversificação das atividades propostas em sala de aula, na utilização dos recursos tecnológicos e multimodais e no atendimento das necessidades do alunado.

Por tudo o que expus, creio que há muito a ser pesquisado e aprendido, principalmente com os alunos. Será em sala de aula que faremos a verdadeira revolução na área educacional. É certo que todas essas mudanças serão corroboradas com as novas tecnologias de informação e comunicação. Acrescento, ainda, a capacidade de leitura, compreensão e interpretação das mensagens midiáticas para o entendimento de nós mesmos.

## Referências bibliográficas

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

BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, M. **Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/12151/7545>>. Acesso em 15 abr. 2017.

BARBOSA, J.; ROVAI, C. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

BARBOSA, S; Mielniczuk L. (Org.) **Jornalismo e tecnologias móveis**. Covilhã: Livros LabCom, 2013. <[http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20130522-201302\\_susana\\_luciana\\_jornalismotechmoveis.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20130522-201302_susana_luciana_jornalismotechmoveis.pdf)>, Acesso em: 01 abr. 2016.

BARTON, D.; LEE, C.. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1ª ed. Tradução de Milton Camargo Mota.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BECHARA, E. **Minidicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, M.A. **Ensino de língua portuguesa e contexto teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.39-49.

BRADSHAW, P. **Instantaneidade: efeito da rede, jornalistas *mobile*, consumidores ligados e o impacto no consumo, produção e distribuição**. In: CANAVILHAS, J. (org.) **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404\\_webjornalismo\\_jcanavilhas.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **A model for the 21st century newsroom: pt1 – the news diamond**. 2007. Disponível em: < <https://onlinejournalismblog.com/2007/09/17/a-model-for-the-21st-century-newsroom-pt1-the-news-diamond/>>. Acesso em: 08 jan 2018.

BRAGA, A. **Todo mundo pode ter blog? Práticas de legitimação na blogosfera**. In: RODRIGUES, C. (org.). **Jornalismo online: modos de fazer**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Editora Sulina, 2009, p.147-162.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_sit e.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/SEF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008, p.22-23.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITES, M. **Jovens e culturas cívicas: por entre formas de consumo noticioso e de participação**. Covilhã: Livros LabCom, 2015. Disponível em: <[http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20150129-2015\\_01\\_jovens\\_culturas\\_civicas.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20150129-2015_01_jovens_culturas_civicas.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2016.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy**. New York: Prentice Hall Regents, 1994.

BONINI, A. **Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem**. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2011, p. 149-175.

BUCKINGHAM, David. **Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?** Digital Kompetanse, vol.1, p. 263-276, 4-2006. Disponível em: <<https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/users/paedsekr/TP14/Workshops/Workshop%2004/Program%20og%20litteratur%20W4/David%20Buckingham%20Defining%20digital%20literacy%20What%20do%20young%20people%20need%20to%20know.pdf>>. Acesso em: 16 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Developing media literacy: concepts, process and practices**. 2004. Disponível em: <<https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

CABRAL, S.R. **Apresentação**. In: FLÔRES, O.; GABRIEL, R. (org.). O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017.

CAGLIARI, L. **Alfabetização & Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1990.

CALLOU, D. **Gramática, variação e normas**. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.) Ensino de gramática: descrição e uso. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, p.13-29.

CANAVILHAS, J. **Hipertextualidade: novas arquiteturas noticiosas**. In: CANAVILHAS, J. (org.) Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p.3-24. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404\\_webjornalismo\\_jcanavilhas.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf)>. Acesso em: 08 jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Contribution to an Online Journalism Language: Multimedia Grammar**. In: SIAPER, E; VEGLIS, A. The handbook of global online journalism. 2012. p.353-372. West Sussex: John Wiley & Sons, UK. Disponível em: <<http://ayorek.org/files/References/Handbook%20of%20Global%20Online%20Journalism.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Webjornalismo: da pirâmide invertida à pirâmide deitada**. In: BARBOSA, S. (org.) Jornalismo de terceira geração. Covilha: Labcom – Universidade Beira Interior, 2007. Disponível em: <[www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf)> Acesso em: 12 dez. 2017.

COELHO, N. L N. **Visão em túnel: um obstáculo para a compreensão leitora**. In: FLÔRES, O.; GABRIEL, R. (org.). O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017, p.49-57.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e letramento digital**. COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed.; 1ª reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autênica Editora, 2014, p.25-40.

\_\_\_\_\_. (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autênica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/11/REFLEX%C3%95ES-SOBRE-AS-INFER%C3%84NCIAS.pdf>>. Acesso em: 23/10/2017.

\_\_\_\_\_. (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autênica Editora, 2012.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge, UK: CUP, 2001.

CUNHA, D. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.) Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 179-193.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L.J. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.19-41.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Fala e escrita. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.177-196.

DOMINGOS, A. C. M. [et al.]. **Multimodalidade textual e a formação do hiperleitor**. In: FLÔRES, O.; GABRIEL, R. (org.). O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017, p.89-107.

DUDENEY, G [et al.]. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ENGEL, Guido I. **Pesquisa-ação**. Revista Educar, Curitiba, n.16, 2000, p.181-191.

FAVA, R. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERRAREZI Jr., C. & CARVALHO, R. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIDALGO, A.; CAVAVILHAS, J. **Todos os jornais no bolso: pensando o jornalismo na era do celular**. In: RODRIGUES, C. (Org.). Jornalismo online: modos de fazer. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009, p.99-117.

FIDALGO, A. **A resolução semântica no jornalismo online**. BARBOSA, S. Jornalismo digital de terceira geração. 2007. Covilha: Labcom – Universidade Beira Interior, 2007. p.101-110. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110824-barbosa\\_suzana\\_jornalismo\\_digital\\_terceira\\_geracao.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110824-barbosa_suzana_jornalismo_digital_terceira_geracao.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sintaxe e semântica das notícias online. Para um jornalismo assente em base de dados**. In: FIDALGO, A.; SERRA, P. (org.) Informação e comunicação online. Vol 1. - Jornalismo online. Covilha: Labcom – Universidade Beira Interior, 2003. p.49-61. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110829-fidalgo\\_serra\\_ico1\\_jornalismo\\_online.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20110829-fidalgo_serra_ico1_jornalismo_online.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2018.

FIORIN, J. L. **A internet vai acabar com a língua portuguesa?** Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Vol. 1, nº 1, 2008, p.2-9. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10/7299>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos signos**. In: FIORIN, J. L. Introdução à linguística. 3ª ed. São Paulo Contexto, 2004.

FOLLETT, A. **4 tips for maximizing video engagement**. s/d. Disponível em: <<http://www.videobrewery.com/blog/4-tips-for-maximizing-video-engagement/>>. Acesso em 12 jan 2018.

FONSECA Jr., F. M. **Novos tempos da leitura e da escrita**. Oficina Digital, 2017. Disponível em <<http://essia.co/2ogrlii>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

GABRIEL, M. **Educ@r: a revolução digital na educação**. 1ª ed. - São Paulo: Saraiva, 2013.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. **A leitura compartilhada na família e na escola**. In: FLÔRES, O.; GABRIEL, R. (org.). O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017, p.23-48.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Trabalhando com... na escola).

HERR, N. **100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula**. Trad.: Márcio Venício Barbosa. 2ª ed. Belo Horizonte, Dimensão, 2000.

KERBAUY, M.; SANTOS, V. **Cidadania digital: entre o acesso e a participação**. In: COSTA, M.; ANDRADE, T. Desafios da inclusão digital: teoria, educação e políticas públicas. São Paulo: Hucitec-Facepe, 2012, p. 17-42.

KERSCH, D. F.; RABELLO, K. R. **“São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor”:** outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, D. F. [et al] (org.) Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016, p.49-77.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto**. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (org.). Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: EDUCAT, 2012, p.253-269.

\_\_\_\_\_. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical.** In: LEFFA, V. J. (org.) As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000, p.15-46.

\_\_\_\_\_. **Fatores da compreensão na leitura.** Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, 1996, p.143-159.

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias.** Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.49, nº 2, p.455-479, Jul./Dez/ 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZ, M. **Personalização: análise aos 6 graus.** In: CANAVILHAS, J. (org.) Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p.137-158. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404\\_webjornalismo\\_jcanavilhas.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf)>. Acesso em: 08 jan 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.) Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-38.

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

MAGNABOSCO, G. **Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?** Revista Conjuntura, v. 14, no 2, maio/ agosto, 2009. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MARTINEZ; M. L.; FERREIRA, S. M.. **The “Black’s Wheel”: a technique to develop hypermedia narratives.** Disponível em: <<http://slideplayer.com/slide/7948253/>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

MARTINS, C. **Jornalismo online: a convergência dos meios.** Disponível em: <[www.booc.ubi.pt/pag/martins-celia-2013-jornalismo-online-convergencia.pdf](http://www.booc.ubi.pt/pag/martins-celia-2013-jornalismo-online-convergencia.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2016.

MIKULECKY, B.; JEFFRIES, L. **More reading power: reading for pleasure, comprehension skills, thinking skills, reading faster.** New York: Addison-Wesley, 1996.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MILLER, C. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos.** Org.: Angela P. Dionisio; Judith C. Hoffnagel . Trad.: Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAES, F. M.; JORGE, T.M. (2011). **Gramática Hipertextual: apontamentos sobre regularidades linguísticas no jornalismo digital brasileiro**. Revista Intexto, Porto Alegre: UFRGS, Vol. 1, nº 24, p. 103-114, Janeiro/ Junho, 2011.

MORAN, J. M. **As mídias na educação**. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacod ucom-tec/artigos/midias%20na%20educa%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em 16 abr 2017.

NAP-UFPR. **Uma breve introdução ao LETRAMENTO CRÍTICO na Educação em Línguas Estrangeiras**. Oficina de Letramento Crítico. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/7965991/letramento-critico>. Acesso em: 07 jan. 2018.

NASCIMENTO, R.; BARBOSA, E. **Reflexões sobre o uso do Facebook na sala de aula de educação básica**. In: MOLLICA, C.; BATISTA, H.; GUIMARÃES, L. (Org.) Cybercorpora e inovação com práticas de ensinagem. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2015.

NASCIMENTO, R. G. [et al.] **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, Vol.14, nº2, p.529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

NUNES, V. **O (hiper)texto e suas implicações no ensino**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Valfrido-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: MacMillan, Heinemann, 2000.

OLIVEIRA, T. L. M.; DIAS, R. **Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais**. In: KERSCH, D. F. [et al] (org.) Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016, p.79-108.

PALACIOS, M. **Memória: jornalismo, memória e história na era digital**. In: CANAVILHAS, J. (org.) Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p.89-110. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404\\_webjornalismo\\_jcanavilhas.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

PAULIUKONIS, M. A. **Texto e contexto**. In: VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. (org.) Ensino de gramática: descrição e uso. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

PAVLIK, J.V. **Ubiquidade: o 7º princípio do jornalismo na era digital**. In: CANAVILHAS, J. (org.) Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p.159-184. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404\\_webjornalismo\\_jcanavilhas.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA, J.L. **Releitura criativa e pluralidades**. In: IJUIIM, Jorge. *Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem*. Covilhã: Livros LabCom, 2013. Disponível em: < [http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20131017-201307\\_jorgeijuim.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20131017-201307_jorgeijuim.pdf) >. Acesso em: 01 de abr 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Como o internetês desafia a Linguística**. In: SHEPHERD, T.; SALIÉS, T. (org.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p.37-53.

RICHARDS, J.C. **The language teaching matrix: Curriculum, Methodology, and Materials**. Cambridge: CUP, 1997.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura) **Orientações Curriculares: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: RJ, 2016. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

RODRIGUES, C. **Ainda em busca de definições para o jornalismo on-line**. In: RODRIGUES, C. (org.). *Jornalismo online: modos de fazer*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009, p.13-33.

ROJO, R. [et al.] **Novos multiletramentos na era digital: a questão das metodologias de pesquisa**. In: ALVES, M. P.; VIAN Jr. O. (org.). *Práticas discursivas: olhares da linguística aplicada*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 24-60. Disponível em: <[https://issuu.com/roxanerojo/docs/procad\\_livro\\_17nov2015](https://issuu.com/roxanerojo/docs/procad_livro_17nov2015)>. Acesso em: 24 set.2017.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.13-36.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

ROST, A. **Interatividade: definições, estudos e tendências**. In: CANAVILHAS, J. (org.) *Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença*. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p.53-88. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404\\_webjornalismo\\_jcanavilhas.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SALAVERRÍA, R. **Multimedialidade: informar para cinco sentidos**. In: CANAVILHAS, J. (org.) *Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença*.

Covilhã: Livros LabCom, 2014. p.25-52. Disponível em: <[http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404\\_webjornalismo\\_jcanavilhas.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, S. M. **Educação, trabalho docente e tecnologias: percursos e tensões no processo de significação**. In: D'AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F. O cotidiano da escola: as novas demandas educacionais. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SHEPHERD, T.; SALIÉS, T. **O princípio: entrevista com David Crystal**. In: SHEPHERD, T.; SALIÉS, T. (org.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p.17-35.

SILVA, E. **Leitura no mundo virtual: alguns problemas**. In: SILVA, E. (coord.) *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003, p.13-16.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº81, p. 143-160, dez 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2017.

SODRÉ, M. **Reinventando a cultura: comunicação e seus produtos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

TAVARES, K.; Becher, S.; Franco, C. (org.) **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, nº3, p.443-466, set./dez. 2005.

TYNER, K. **New agendas for media literacy**. 2011. Disponível em: <<http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/category/kathleen-tyner/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Voices of Media Lit.** Entrevistadora: Dee Morgenthaler. Data: 23 set. 2010. Disponível em: <[http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices\\_of\\_ML%20Kathleen%20Tyner.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices_of_ML%20Kathleen%20Tyner.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

VASCONCELOS, L.J.; DIONISIO, A.P. **Multimodalidade, Capacidade de aprendizagem e leitura.** BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.43-67.

XAVIER, A. C. **A Tecnologia e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI.** Disponível em: <[www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf](http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf)>. Acesso em 26 de mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento digital e ensino.** Disponível em: [www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf](http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf), s.d. Acesso em 25 de mar. 2016.

\_\_\_\_\_.; MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desafios e contribuições para o aprimoramento das Matrizes de Referência de Linguagens e Tecnologias de Informação e Comunicação.** In: INEP (org.) Validações da educação básica em debate: Ensino e Matrizes de Referência das avaliações em larga escala. 1ª Ed. Brasília: INEP, 2013, vol.1, p.301-336. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/AntonioCarlosXavier-Desafiosecontribui%C3%A7%C3%B5esparaoaprimoramentodasmatrizesdereferencia.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

## Apêndice A – Crônica, Poema e Letra de canção sobre jornais e notícias



Escola Municipal

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Disciplina: Língua Portuguesa Professora: Adriana Braga Turma: \_\_\_\_\_

Aula: Crônica; Poema; Canção

### OS JORNAIS



Rubem Braga

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

— Chegal! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por exemplo aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. Vejamos a história desse crime. “Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz...” Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim:

“Anteontem, cerca de 21 horas, na rua Arlinda, no Méier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: “Meu amor”, ao que ele retorquiu: “Deolinda”. Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7:45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal.”

A impressão que a gente tem, lendo os jornais — continuou meu amigo — é que “lar” é um local destinado principalmente à prática de “uxoricídio”. E dos bares, nem se fala. Imagine isto:

Ontem, cerca de 10 horas da noite, o indivíduo Ananias Fonseca, de 28 anos, pedreiro, residente à rua Chiquinha, sem número, no Encantado, entrou no bar “Flor Mineira”, à rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço. Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de tal, de residência ignorada, antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado. Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido. Passou então a pedir rodadas de conhaque, sendo servido pelo empregado do botequim, Joaquim Nunes. Depois de várias rodadas, Joca declarou que pagaria toda a despesa. Ananias e Pedro protestaram, alegando que eles já estavam na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens, que terminou com a intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo dona Maria, sogra do comerciante Adalberto Ferreira, residente à rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegado a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada.”

E meu amigo:

— Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação será chamado de louco. Porque os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...

(200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro, Record, 1977. p. 148-9)

Fonte: <http://maiseducativo.com.br/atividades-com-conto-os-jornais-de-rubem-braga/>

## INTERPRETAÇÃO TEXTUAL:

1. A crônica é um gênero textual em que se faz uma reflexão pessoal sobre acontecimentos curiosos do cotidiano. Por meio de uma linguagem leve e envolvente, o cronista pode tratar de problemas sociais, questões humanas, fatos recorrentes na sociedade, notícias de destaque, personalidades marcantes, entre outros temas. Qual é o principal assunto da crônica 'Os jornais', de Rubem Braga?

"O autor questiona se tudo o que está no jornal é verdade, pois na vida não há apenas acontecimentos ruins, há acontecimentos bons também." (Aluno 13).

2. De acordo com o que se observa em nossa sociedade, o que teria levado o autor a escrever a crônica?

"O fato dos jornais noticiarem somente tragédias e coisas banais e não noticiarem coisas boas do nosso dia-a-dia." – de os; dia a dia (Aluno 16).

3. Por que o amigo do narrador lança fora o jornal?

"Porque o amigo está impressionado com as notícias negativas do mundo." (Aluno 1).

4. Como acontece a escolha, segundo o texto, para transformar um fato em notícia? Quais as características que um fato deve ter para aparecer nos jornais?

"Os fatos precisam ser incomuns, originais e, principalmente, atraentes ao público." (Aluno 2).

5. As notícias podem ser consideradas recortes da realidade. Quem são os elementos (pessoas ou empresas) que podem interferir na exposição de um fato?

"As pessoas envolvidas no caso da notícia, pois elas têm o direito de imagem." (Aluno 8); "Os jornais, as empresas, os leitores e os veículos de comunicação em geral." (Aluno 11)

6. A crônica apresenta formas de relacionamento que o jornal jamais publicaria. Descreva o comportamento de Augusto e Deolinda e, ainda, dos amigos Ananias Fonseca, Pedro Amâncio e Joca.

"De acordo com o texto, o casal vivia feliz e se amava. Os três amigos se relacionavam bem." (aluno 17).

7. Na sequência, o homem apresenta fatos com esses personagens. Narre-os resumidamente:

1º: "O casal era feliz e, em um determinado dia, o marido mata a esposa."

2º: "Três homens bebem em um bar, discutem, mas se entendem finalmente." (Aluno 1).

8. Qual dos episódios deve despertar a atenção e o interesse dos repórteres? Por quê?

"O assassinato de Deolinda pelo marido porque é um episódio mais impactante." (Aluno 25); "A parte que mais interessa os repórteres é a parte dos fatos que se torna notícia, é quando tem um bom conteúdo, isso é quando tem algo muito importante a ser falado." – interessa aos (Aluno 28); "O momento em que houve o uxoricídio. Porque é onde a "história anda", tem algo considerado interessante, pelo público e pelos jornalistas." (Aluno 2).

9. A crônica 'Os jornais' possui várias passagens que podem servir para estudarmos o processo de produção de uma notícia e seu impacto na vida das pessoas. Vamos observar algumas delas e analisá-las:

a) Para o amigo do narrador, "Os jornais é que falsificam a imagem do mundo." O que ele pretende dizer com essa afirmação?

"Que os jornais nem sempre falam a verdade ou falam coisas além do que acontece de verdade." (Aluno 20).

b) "Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação será chamado de louco.". Nessa passagem, o personagem não acredita que o jornal publicaria os fatos tal como foram narrados. Por quê? Analise a afirmação baseando-se na estrutura das notícias.

"Porque as matérias publicadas nos jornais são feitas para surpreender o público." (Aluno 21).

10. Em sua opinião, os jornais transmitem sempre a verdade?

"Os jornais *fala* só as coisas que *convem* para ele." – falam; convêm (Aluno 23); "Sim, porque eles pesquisam antes de postar." (Aluno 24); "Não, há muitas fontes que não são confiáveis." (Aluno 26); "Não sempre, os jornais às vezes mentem para ganhar mídia e dinheiro." (Aluno 30).

11. O conceito de *fake news* (notícias falsas) tem recebido destaque atualmente. No entanto, não se trata de algo novo. As notícias falsas e os boatos existem há bastante tempo e confundem as pessoas. Que interesses estariam por trás da divulgação das *fake news*? Que consequências podem ocorrer com a publicação de notícias falsas?

"Podem prejudicar pessoas que estão relacionadas a essa notícia, pode nos lesar como leitores e nos confundir." (Aluno 20); "Chamar atenção e vender mais jornais." (Aluno 29); "Para tentar divulgar notícias falsas fazendo com que as pessoas acreditem realmente que aquilo é verdade, comprando coisas na internet. Pessoas podem acabar comprando coisas em propagandas enganosas." (Aluno 32).

12. Substitua as palavras ou expressões a seguir por outras de valor semelhante:

a) surto: loucura (Aluno 1); epidemia (Aluno 2); desespero (Aluno 7); excesso de fúria (Aluno 33).

b) falsificar: adulterar (Aluno 20); forjar (Aluno 28); alterar (Aluno 26); mentir (Aluno 8).

c) consorte: companheira (Aluno 2); esposa (Aluno 1).

d) culminando: o ponto mais alto (Aluno 23); terminando (Aluno 20).

e) murmurando: sussurrando (Aluno 5); suspirando (Aluno 20); falar baixinho (Aluno 22); *cochicar* – cochichar (Aluno 27).

f) retorquiu: retornar (Aluno 21); retorno (Aluno 25); devolver (Aluno 30); roubar (Aluno 14).

g) uxoricídio: assassinato passional (Aluno 28); homicídio de uma esposa (Aluno 30); assassinato de mulher cometido por quem era seu marido (Aluno 4).

h) fartas libações alcoólicas: beber muito (Aluno 4); tomar muitas bebidas alcoólicas (Aluno 6).

i) residência ignorada: não *identificada* – não identificada (Aluno 15); residência não reconhecida (Aluno 21); *luga não indentificado* – lugar não identificado (Aluno 23); lugar incerto (Aluno 28).

j) rodadas de conhaque: várias doses de conhaque (Aluno 22); bebidas alcoólicas (Aluno 29); várias vezes seguidas (Aluno 31).

### Poema tirado de uma notícia de jornal

Manuel Bandeira

João Gostoso era carregador de feira livre e morava

[no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

(Libertinagem, 1930)

"João Gostoso", nome pelo qual era geralmente conhecido um crioulo de 40 anos presumíveis, residente lá para os lados da Gruta de Imprensa e que ganhava a vida fazendo carretos nas feiras livres, morreu, ontem, afogado.  
O pobre João foi tomar banho na lagoa Rodrigo de Freitas e apanhado pela correnteza, foi arrastado succumbindo, afinal, depois de muito lutar inutilmente contra o mar traiçoeiro.  
O cadáver do infeliz até a última hora não havia aparecido.  
A polícia do 30º distrito teve conhecimento da triste morte do infeliz "João Gostoso", por um garoto, que da praia, acompanhou a sua agonia, vendo-o ir indo, ir indo, a debater-se desesperadamente contra as águas, até desaparecer lá ao longe, para sempre...

Correio da Manhã, 16/12/1925.

1. O poema tem início com a apresentação do protagonista, com características que situam o leitor:

a) Nome: "João Gostoso" (Aluno 4).

b) Cargo: "Carregador de feira livre." (Aluno 1).

c) Espaço social: "Morro da Babilônia num barracão sem número" (aluno 1); "lagoa rodrigo de freitas" – Lagoa Rodrigo de Freitas (Aluno 6).

2. Uma notícia é caracterizada pelo uso conciso e objetivo da linguagem. Observamos que o poema de Manuel Bandeira foi escrito de forma semelhante. Qual efeito de sentido pode ser verificado com a concentração do poema?

"Linguagem objetiva e não transmite sentimento." (Aluno 34); "A linguagem é fácil para entender." – é fácil (Aluno 29); "A linguagem aderida é mais prática e o efeito de despertar emoção é ausente." (Aluno 2).

3. No desenvolvimento do poema, há o emprego de três verbos que expressam ações festivas. Quais são eles?

"Bebeu, cantou e dançou." (Aluno 3).

4. Que efeitos de sentido são gerados pelo emprego dos verbos "atirou" e "morreu" no último verso?

"Objetividade." (Aluno 15); "O 'atirou' tem um sentido de 'jogou'. E o sentido de 'morreu' tem um sentido de 'suicídio'." (Aluno 19); "que ele se matou." (Aluno 21); "ele se joga" – jogou (Aluno 22).

5. A passagem "Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas..." conota que o personagem morreu acidental ou propositadamente?

"O personagem morreu propositadamente, porque ele se matou." (Aluno 23); "Acidental, devido estar alcoolizado." (Aluno 25); "Ele morreu propositadamente porque ele mesmo se atirou na lagoa por sua livre espontânea vontade." – espontânea (Aluno 29).

Ao lado do poema, lemos a notícia que deu origem à obra de Manuel Bandeira. Ela foi publicada no jornal Correio da Manhã, no dia 16 de dezembro de 1925.

6. É válido observarmos a linguagem empregada no jornal do início do século passado. Que diferenças na linguagem podem ser destacadas em relação aos textos jornalísticos atuais?

“Que os jornais de antigamente falavam de coisas interessantes como: esporte, trabalho, mercado etc. Os de hoje em dia, só vivem tomando conta da vida das pessoas.” (Aluno 27); “Linguagem bem racista e atrasada, uma linguagem chula e antiga.” (Aluno 8); “As palavras mudam, *mais* o sentido continua o mesmo.” – mas (Aluno 3); “Algumas palavras não seriam usadas.”(Aluno 1).

7. Destaque palavras ou expressões que não seriam mais empregadas por não serem consideradas “politicamente corretas”.

“‘Pobre’, ‘crioulo’ e ‘infeliz’.” (Aluno 2).

8. Na notícia, verificamos o uso intenso de adjetivos, o que não é frequente nos jornais atualmente. Retire-os do texto.

“‘Gostoso’, ‘pobre’, ‘infeliz’, ‘traíçoeiro’, ‘triste’.” (Aluno 17).

9. A credibilidade é um valor muito considerado nos veículos de comunicação. Sendo assim, para que possam conquistar os leitores, recorrem a informações que transmitam seriedade e exatidão. Na notícia lida, há a imprecisão de alguns dados. Dê exemplos.

“O nome do personagem, a idade, o endereço e o nome da testemunha.” (Aluno 3).

#### Notícia de jornal

Lúis Reis e Haroldo Barbosa

Tentou contra a existência,  
Num humilde barracão,  
Joana de tal, por causa de um tal João.

Depois de medicada,  
Retirou-se pro seu lar.  
Aí a notícia carece de exatidão.  
O lar não mais existe,  
Ninguém volta ao que acabou.  
Joana é mais uma mulata triste que errou.

Errou na dose,  
Errou no amor,  
Joana errou de João.  
Ninguém notou,  
Ninguém morou na dor que era o seu mal.  
A dor da gente não sai no jornal.

Fonte: <https://www.letras.com.br/luis-reis/noticia-de-jornal>

1. O título do texto, a princípio, pode sugerir que será lida uma notícia. Na verdade, trata-se da letra de uma canção. Quais características podem ser observadas para comprovar essa afirmação?

“Pelo site que aparece embaixo.” (Aluno 3); “A forma que o texto foi dividido em versos e estrofes.”(Aluno 7); “A rima de algumas palavras.”(Aluno 19); “O jeito que as palavras fazem sentido, tem um ritmo, dá pra ver que é uma canção, e não uma notícia.” (Aluno 20).

2. Os primeiros versos da canção anunciam um fato: “Tentou contra a existência,/ Num humilde barracão,/ Joana de tal, por causa de um tal João./”. Como os jornais divulgariam o que aconteceu?

“Diriam que ela se matou.” (Aluno 21); “Mulher tenta *cimata* por causa de um amor não *correspondido*.” – se matar; correspondido (Aluno 23).

## Apêndice B – Análise de cartuns e tirinhas sobre o ‘Mundo digital’

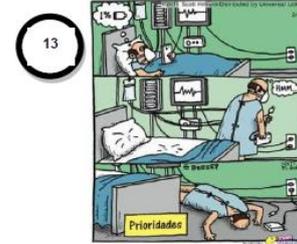
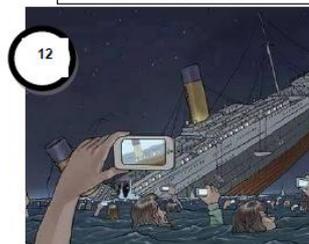
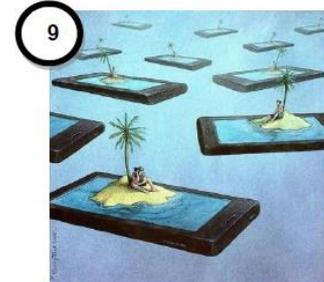
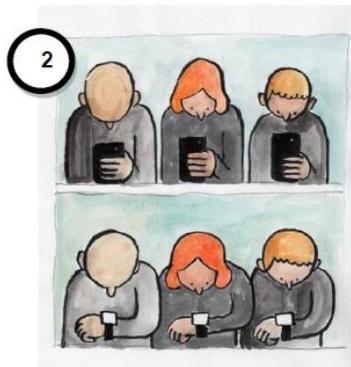
	Escola Municipal	Aluno(a): _____	Data: ____/____/____
		Disciplina: Língua Portuguesa	Professora: Adriana Braga Turma: _____

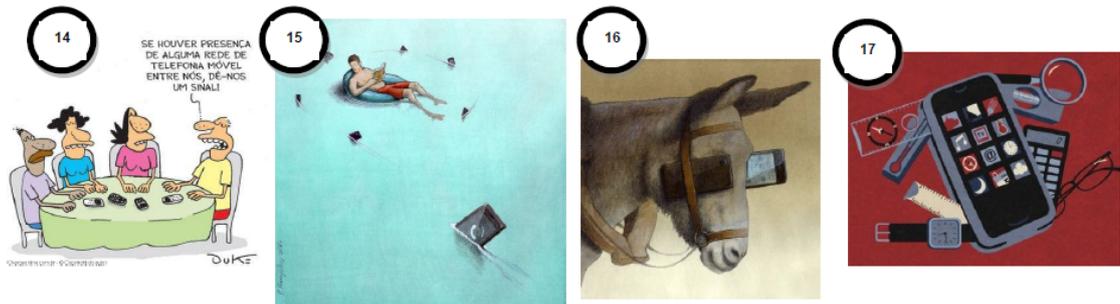
Aula nº : O mundo digital – Análise de cartuns e debate.

Leiam atentamente os cartuns e promovam um debate com seus colegas. A seguir, elaborem um título que resuma os conteúdos das imagens:



### O vício na tecnologia





Após a leitura e o debate sobre os cartuns, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

**Cartum 1 – Aluno 31**

Descreva a imagem do cartum: “Assim como fizeram as armadilhas dos ratos, criaram a dos humanos. A perigosa internet.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Por causa da semelhança que fizeram do rato e dos humanos em relação à armadilha.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que devemos controlar o uso da internet.”

**Cartum 3 – Aluno 6**

Descreva a imagem do cartum: “quando ela não tinha seu *smartphone* ela praticava esporte.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “porque ela mudou ao *passar do tempo*.”

Que mensagem pode ser transmitida? “a tecnologia vicia as pessoas.”

**Cartum 4 – Aluno 29**

Descreva a imagem do cartum: “O homem está tão viciado no seu celular que nem liga mais para seu *bixo* de estimação.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Por causa do choro do cão ele se *demonstra* muito triste.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que não se deve realizar o abandono de incapaz aos animais.”

**Cartum 5 – Aluno 11**

Descreva a imagem do cartum: “A imagem mostra que cada vez mais ficamos presos ao celular.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque mostra a realidade que estamos vivendo.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Pode transmitir que devemos ficar atentos para a ‘prisão’ tecnológica.”

Cartum 10 – Aluno 20

Descreva a imagem do cartum: “Uma pessoa pede socorro e ninguém ajuda, mas tiram fotos para postar nas redes sociais.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque hoje em dia tudo que acontece as pessoas colocam nas redes sociais.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Para as pessoas esquecerem um pouco as redes sociais, e *ajuda o próximo, viver mais.*”

Cartum 10 – Aluno 23

Descreva a imagem do cartum: “*Por que tem algumas pessoas olhando a desgraça em vez de ajudar.*”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “*Por que as pessoas estão desligadas e muito viciada na tecnologia.*”

Que mensagem pode ser transmitida? “Hoje em dia, as pessoas estão se preocupando, em vez de *ajudar o próximo.*”

Cartum 12 – Aluno 4

Descreva a imagem do cartum: “*O titanic afundando e as pessoas gravando o titanic afundar.*”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “*Por que em vez das pessoas que estão afundando fazer algo, não, estão gravando.*”

Que mensagem pode ser transmitida? “*O titanic esta afundando e as pessoas em vez de fazer algo, estão gravando o navio afundar.*”

Cartum/quadrinhos 7 – Aluno 21

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “*As pessoas num show e tirando foto.*”

Por que chamou a sua atenção? “*Porque ao invés das pessoas aproveitarem o show, elas estão gravando e tirando foto.*”

Que mensagem pode ser transmitida? “*Que as pessoas estão deixando de curtir a vida para ficar na internet.*”

Aula nº : O mundo digital – Análise de cartuns/quadrinhos e debate.

Leiam atentamente os cartuns/quadrinhos e promovam um debate com seus colegas. A seguir, elaborem um título que resuma os conteúdos das imagens:

**Evolução da vida social**

1

2

3

4

5

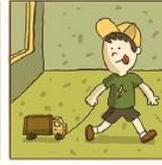
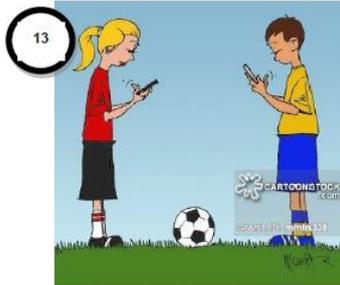
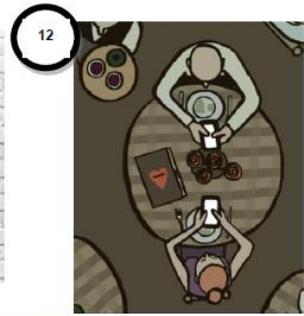
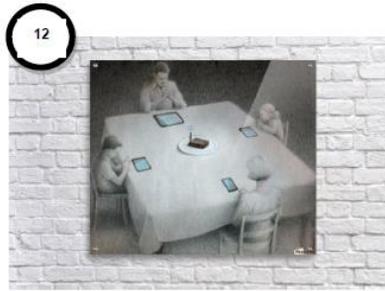
6

7

8

9

10



www.quadrinhosacidos.com.br

Após a leitura e o debate sobre os cartuns/quadrinhos, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

Cartum/quadrinhos 1 – Aluno 5

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem *demonstra* um filho que fala pro pai acessar o seu blog, para saber o que houve na escola.”

Por que chamou a sua atenção? “Pelo filho não falar o que houve na escola, e *fala* pro pai ir a internet, algo que poderia falar normal.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que a tecnologia está tomando conta dos nossos dias, temos que saber usar a tecnologia em áreas necessárias.”

Cartum/quadrinhos 3 – Aluno 17

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem demonstra um homem jantando com seus amigos com seus amigos por trás da internet.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque o assunto é legal de se debater, porque hoje em dia não existe mais vida social como antigamente.”

Que mensagem pode ser transmitida? “A falta de comunicação das pessoas, dos jovens, hoje em dia ninguém vive sem tecnologia.”

Cartum/quadrinhos 4 – Aluno 27

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “Uma pessoa marcando um encontro.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque ela mandou sua foto para um desconhecido.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Muitas vezes a foto da pessoa não é ela mesma.”

Cartum/quadrinhos 9 – Aluno 32

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A evolução do macaco para o homem.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque ele parou de evoluir através da tecnologia.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Sobre como a evolução aconteceu.”

Cartum/quadrinhos 13 – Aluno 6

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem esta mostrando que antes dos telefones, as crianças brincavam e se comunicavam. Agora mal se falam.”

Por que chamou a sua atenção? “*Por que* a bola esta de lado e as crianças estão mexendo no celular.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que os pais devem *insentivar* as crianças a brincar mais, e ficar menos no telefone, *alias* na internet.

Cartum/quadrinhos 16 – Aluno 1

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem mostra a infância de agora que as crianças só querem saber de mexer no celular, e as crianças que ainda brincam são chamadas de estranhas.”

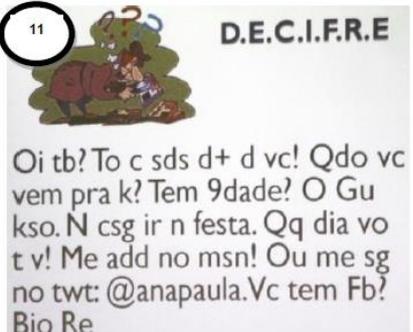
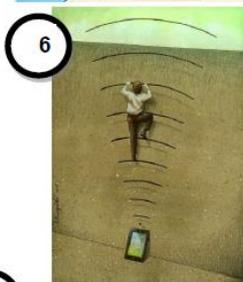
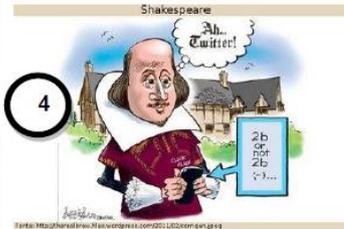
Por que chamou a sua atenção? “*Porquê* as crianças não brincam igual antes só querem saber de celular.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que a tecnologia está influenciando *por quê* as crianças não brincam igual antes”.

**Aula nº : O mundo digital – Análise de cartuns/quadrinhos e debate.**

Leiam atentamente os cartuns/quadrinhos e promovam um debate com seus colegas. A seguir, elaborem um título que resuma os conteúdos das imagens:

**O mundo da tecnologia**



Após a leitura e o debate sobre os cartuns/quadrinhos, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

Cartum/quadrinhos 2 – Aluno 33

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “O cartum mostra as evoluções da comunicação.”

Por que chamou a sua atenção? “Por ter evoluído cada vez mais ao passar do tempo.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que os modos de comunicação está evoluindo tanto que dá para se comunicar até de longe.”

Cartum/quadrinhos 8 – Aluno 26

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “Mostra a mudança na comunicação na rede social.”

Por que chamou a sua atenção? “As pessoas cada dia mais arrumam um jeito de abreviar ou substituir palavras.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Com um mundo mais digital as pessoas criaram outro tipo de linguagem, a linguagem digital.”

Cartum/quadrinhos 10 – Aluno 18

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A mudança na escrita e a facilidade em comunicação.”

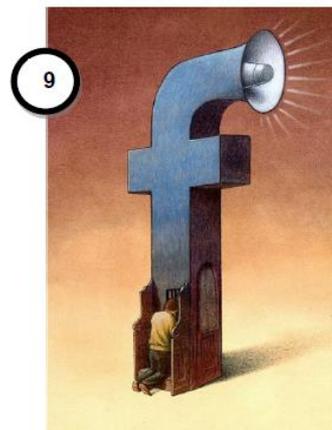
Por que chamou a sua atenção? “A mudança na escrita e em um mundo de informações pelo link.”

Que mensagem pode ser transmitida? “O avanço da comunicação e a mudança na escrita que pode dificultar na hora de fazer uma redação.”

**Aula nº : O mundo digital – Análise de cartuns/quadrinhos e debate.**

Leiam atentamente os cartuns/quadrinhos e promovam um debate com seus colegas. A seguir, elaborem um título que resuma os conteúdos das imagens:

**Estamos presos a rede social**



Após a leitura e o debate sobre os cartuns/quadrinhos, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

Cartum/quadrinhos 1 – Aluno 5

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem *demonstra* um filho que fala pro pai acessar o seu blog, para saber o que houve na escola.”

Por que chamou a sua atenção? “Pelo filho não falar o que houve na escola, e *fala* pro pai ir a internet, algo que poderia falar normal.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que a tecnologia está tomando conta dos nossos dias, temos que saber usar a tecnologia em áreas necessárias.”

Cartum/quadrinhos 3 – Aluno 17

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem demonstra um homem jantando com seus amigos com seus amigos por trás da internet.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque o assunto é legal de se debater, porque hoje em dia não existe mais vida social como antigamente.”

Que mensagem pode ser transmitida? “A falta de comunicação das pessoas, dos jovens, hoje em dia ninguém vive sem tecnologia.”

Cartum/quadrinhos 4 – Aluno 27

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “Uma pessoa marcando um encontro.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque ela mandou sua foto para um desconhecido.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Muitas vezes a foto da pessoa não é ela mesma.”

Cartum/quadrinhos 9 – Aluno 32

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A evolução do macaco para o homem.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque ele parou de evoluir através da tecnologia.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Sobre como a evolução aconteceu.”

Cartum/quadrinhos 13 – Aluno 6

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem *esta* mostrando que antes dos telefones, as crianças brincavam e se comunicavam. Agora mal se falam.”

Por que chamou a sua atenção? “*Por que* a bola *esta* de lado e as crianças estão mexendo no celular.”

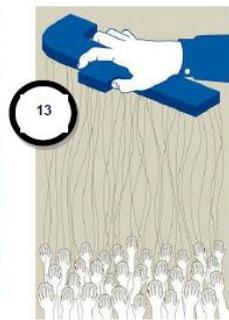
Que mensagem pode ser transmitida? “Que os pais devem *insentivar* as crianças a brincar mais, e ficar menos no telefone, *alias* na internet.

Cartum/quadrinhos 16 – Aluno 1

Descreva a imagem do(s) cartum/quadrinhos: “A imagem mostra a infância de agora que as crianças só querem saber de mexer no celular, e as crianças que ainda brincam são chamadas de estranhas.”

Por que chamou a sua atenção? “*Porquê* as crianças não brincam igual antes só querem saber de celular.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que a tecnologia está influenciando *por quê* as crianças não brincam igual antes”.



Após a leitura e o debate sobre os cartuns/quadrinhos, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

Cartum/quadrinhos 1 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Ela *está* tentando ser algo que não quer.”

Por que chamou a sua atenção? “Ela *está* tão feliz na foto mas na vida real ela *está* triste.”

Que mensagem pode ser transmitida? “As vezes queremos botar filtros, *fotshop*, e esquecemos do que somos.”

Cartum/quadrinhos 4 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Um lugar aonde é proibido usar a rede social.”

Por que chamou a sua atenção? “A alegria do homem ao ver que é *proibido* aparelhos eletrônicos.”

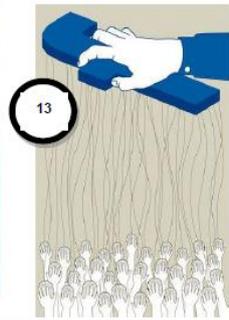
Que mensagem pode ser transmitida? “As vezes é bom *desapegar* dos aparelhos eletrônicos.”

Cartum/quadrinhos 6 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Estamos *se alimentando* de curtidas.”

Por que chamou a sua atenção? “A pessoa parece *comer* as curtidas que *está* colocando em uma tigela.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que *se alimentamos* de curtidas.”



Após a leitura e o debate sobre os cartuns/quadrinhos, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

Cartum/quadrinhos 1 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Ela *está* tentando ser algo que não quer.”

Por que chamou a sua atenção? “Ela *está* tão feliz na foto mas na vida real ela *está* triste.”

Que mensagem pode ser transmitida? “As vezes queremos botar filtros, *fotshop*, e esquecemos do que somos.”

Cartum/quadrinhos 4 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Um lugar aonde é proibido usar a rede social.”

Por que chamou a sua atenção? “A alegria do homem ao ver que é *proibido* aparelhos eletrônicos.”

Que mensagem pode ser transmitida? “As vezes é bom *desapegar* dos aparelhos eletrônicos.”

Cartum/quadrinhos 6 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Estamos *se alimentando* de curtidas.”

Por que chamou a sua atenção? “A pessoa parece comer as curtidas que *está* colocando em uma tigela.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que *se alimentamos* de curtidas.”

Cartum/quadrinhos 7 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Ele *esta* tão preso ao jogo que não *esta* prestando atenção ao seu redor.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque ele *esta* sendo manipulado por um *padasinho* de uma *maquina*.”

Que mensagem pode ser transmitida? “*As vezes agente* não percebe *mais* estamos sendo manipulados.”

Cartum/quadrinhos 13 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “As pessoas sendo manipuladas pela rede social.”

Por que chamou a sua atenção? “Estamos obcecados com a rede social (manipulação).”

Que mensagem pode ser transmitida? “Parecemos uma marionete sendo manipulada, queremos ser alguém que não somos.”

Cartum/quadrinhos 14 – Alunos 9, 14, 15, 24

Descreva a imagem do cartum/dos quadrinhos: “Ele foi atropelado *por que* estava mexendo no *laptop* e não prestou atenção.”

Por que chamou a sua atenção? “Porque mesmo assim ele não largou sua *maquina*.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Para não *anda* com aparelho enquanto estiver atravessando.”

Aula sobre leitura de imagens – O mundo digital – Análise de cartuns e tirinhas.

Leiam atentamente os cartuns e as tirinhas e promovam um debate com seus colegas. A seguir, elaborem um título que resuma os conteúdos das imagens:

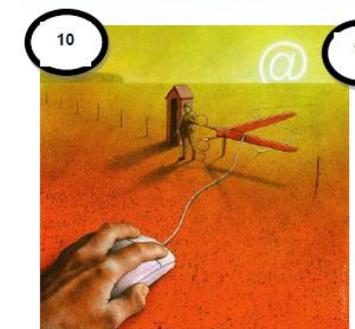
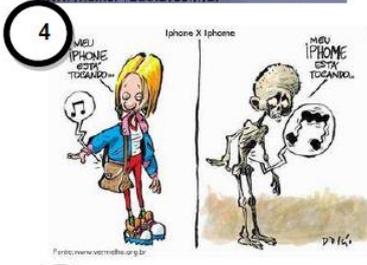
**Os sentimentos da internet**



Aula nº : O mundo digital – Análise de cartuns e debate.

Leiam atentamente os cartuns e promovam um debate com seus colegas. A seguir, elaborem um título que resuma os conteúdos das imagens:

**A tecnologia atual e a sua ausência**



Após a leitura e o debate sobre os cartuns, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

Cartum 1 – Aluno 25

Descreva a imagem do cartum: “Um morador de rua pedindo mouse de computador.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Devido ele pedir mouse ao invés de se preocupar em melhorar de vida, e entre outros...”

Que mensagem pode ser transmitida? “Ele se preocupa mais com a tecnologia do que com sua mínima condição de vida.”

Cartum 5 – Aluno 25

Descreva a imagem do cartum: “Apresentam 2 grupos sociais diferentes.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? Porque além de demonstrar a desigualdade, fornecem o comportamento deles.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que a desigualdade interfere nas condições, ou seja, nem todos podem obter o I-pad.”

Cartum 3 – Aluno 7

Descreva a imagem do cartum: “Um homem morando em uma caixa de computador.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque esse cartum mostra o quanto a ‘vida’ na ‘internet’ pode fazer mal.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que se passar muito tempo conectado pode-se perder coisas importantes como o lar.”

Cartum12 – Aluno 2

Descreva a imagem do cartum: “O cartum apresenta um homem trocando um de seus móveis por um celular.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque as pessoas estão dispostas à trocar qualquer objeto de sua necessidade para entrar na ‘modernidade’.”

Que mensagem pode ser transmitida? “A imagem diz que não vale a pena trocarmos coisas materiais por virtuais.”

Cartum 4 – Aluno 22

Descreva a imagem do cartum: “A imagem mostra que as pessoas passam muito tempo no celular e acabam esquecendo a própria vida.”

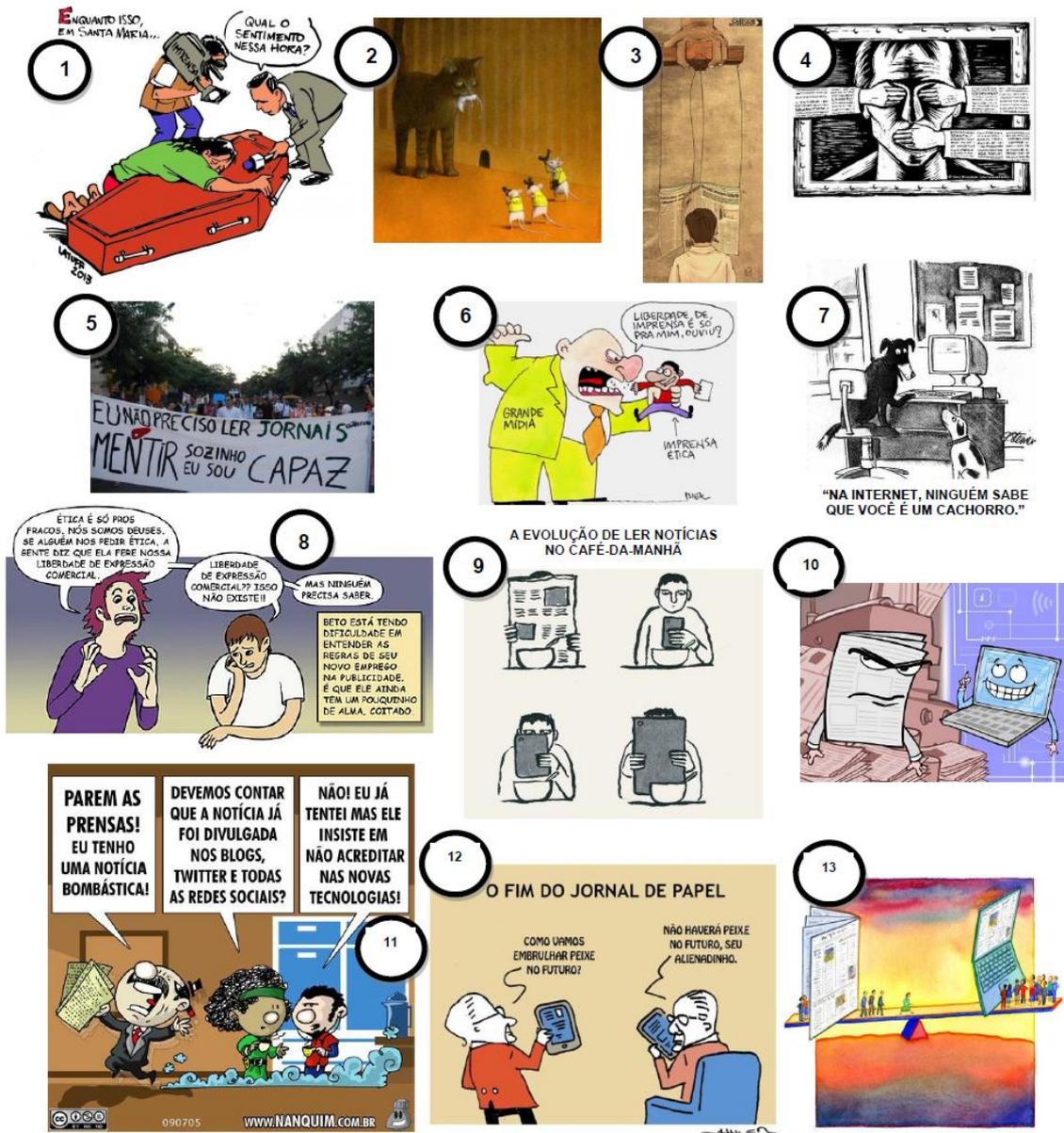
Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque mostra que o jovem mexe muito no celular, que isso acontece na vida atual.”

Que mensagem pode ser transmitida? “A imagem diz que a tecnologia muda vida de muitas pessoas.”

Aula sobre leitura de imagens - Cartum

Leia atentamente os cartuns e promovam um debate com seus colegas. A seguir, elaborem um título que resuma os conteúdos das imagens:

**A competição entre os jornais e a internet**





Após a leitura e o debate sobre os cartuns, cada integrante do grupo deverá escolher uma imagem para uma análise mais profunda:

**Cartum 1 – Aluno 12**

Descreva a imagem do cartum: “O *reporter* querendo entrevistar a mulher na hora da sua dor.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque os *reportes* não deixa a senhora se despedir da pessoa amada direito.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Para os *reportes* deixar as pessoas em paz na hora da sua dor!”

**Cartum 9 – Aluno 30**

Descreva a imagem do cartum: “Mostra a evolução, porque antes as pessoas tomavam café lendo jornal mas com o avanço da tecnologia não é mais assim.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque com a evolução, antes era só folha de jornal, mas com avanço da tecnologia mudou tudo.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que o avanço da tecnologia mudou até o momento de tomar café.”

**Cartum 15 – Aluno 16**

Descreva a imagem do cartum: “O homem perguntando alguma novidade, sendo que o jornal continua trazendo coisas ruins.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Porque o homem quis saber se o jornal *tras* alguma coisa boa, já que não é muito comum em jornais.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que o jornal hoje em dia não noticia as verdades e coisas boas, e que queremos alguma NOVIDADE!”

**Cartum 9 – Aluno 28**

Descreva a imagem do cartum: “Um cachorro acessando a internet. Na internet ninguém sabe como você é se é humano ou não.”

Por que o cartum chamou a sua atenção? “Pelo fato de estarem dois cachorros acessando a internet.”

Que mensagem pode ser transmitida? “Que não sabemos quem está atrás dos computadores, pode qualquer coisa ou pessoas.”

## Apêndice C – Questionário *Google Forms*

The image shows a Google Forms interface with three sections. The top section is titled 'Leitura de notícias online' and includes a description: 'Este questionário tem por objetivo conhecer os hábitos e as preferências de leitura de notícias online de alunos do nono ano (E.F.)'. The middle section is titled 'Identificação' and contains several questions: 'Nome completo', 'Sexo' (with options Feminino and Masculino), 'Idade' (with options 14, 15, 16, 17, 18), and 'Turma' (with option 1901). The bottom section is titled 'Recursos tecnológicos' and contains the question 'Você possui computador em casa?' with options Sim and Não. The interface includes a top navigation bar with 'PERGUNTAS' and 'RESPOSTAS 33', and a right-hand sidebar with various editing and sharing icons.

PERGUNTAS RESPOSTAS 33

Seção 1 de 5

### Leitura de notícias online

Este questionário tem por objetivo conhecer os hábitos e as preferências de leitura de notícias online de alunos do nono ano (E.F.).

Seção 2 de 5

### Identificação

Descrição (opcional)

Nome completo \*

Texto de resposta curta

Sexo \*

Feminino

Masculino

Idade \*

14

15

16

17

18

Turma \*

1901

Quais são suas formas de lazer? Selecione as 3 mais frequentes: \*

Assistir à tv

Conversar com os amigos

Jogar vídeo game

Ler livros

Praticar atividades ao ar livre

Praticar esportes

Sair com os amigos ou com familiares

Usar o celular

Outros...

Seção 3 de 5

### Recursos tecnológicos

Descrição (opcional)

Você possui computador em casa? \*

Sim

Não

Quantos celulares existem na sua casa? \*

- Nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Quantos tablets existem na sua casa?

- Nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Seção 4 de 5

## Hábitos e preferências de leitura

Descrição (opcional)

A sua família tem o hábito de comprar jornais ou revistas? \*

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, quais jornais ou revistas? Com que frequência?

Texto de resposta longa

Qual o principal meio utilizado por você para se informar sobre notícias? \*

- Amigos e familiares
- Jornais impressos
- Jornais online
- Professores
- Rádio
- Redes sociais
- Televisão

Seção 5 de 5

## Leitura de jornais online

Descrição (opcional)

Você tem o hábito de ler notícias online (na internet)? \*

- Sim
- Não

Prefere ler jornais impressos ou online? \*

- Jornais impressos
- Jornais online

Por quê? \*

Texto de resposta longa



Quais jornais online você conhece? \*

- O1
- R7
- Extra Online
- Globo.com
- O Dia Online
- Terra
- UOL Notícias
- Outros...

Quais páginas noticiosas do seu bairro você conhece? (Facebook, Instagram ou Twitter) \*

Texto de resposta longa

Com que aparelho você mais acessa às notícias online? \*

- Celular
- Computador
- SmartTV
- Tablet

Como você costuma ler as notícias online? \*

- Apenas passo pelas notícias vagamente (sem precisão).
- Leio apenas as partes que me interessam.
- Leio o título, as fotos e as ilustrações (mapas, gráficos etc.)
- Leio o título e os comentários.
- Leio o título e assisto a vídeos.
- Leio o texto, as fotos, as legendas, as ilustrações e os comentários.
- Outros...

Quais seções nos jornais online você prefere? \*

- Ciências
- Cultura e Entretenimento
- Educação
- Esportes
- Meio Ambiente
- Notícias locais/país
- Notícias internacionais
- Política
- Saúde
- Segurança
- Tecnologia
- Outros...

Que nível de importância você atribui aos jornais impressos ou digitais? \*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Após dar sua nota, justifique: \*

Texto de resposta longa

Tr



Tr



Tr



+

Tr



+

Tr



Em sua opinião, o jornal representa a opinião do(a): \*

- Jornalista que escreve a notícia
- Responsável pelo jornal (editor)
- Dono do jornal
- Interessado na notícia
- Sociedade em geral
- Outros...

Dê sugestões para as aulas em relação ao trabalho com notícias online: \*

Texto de resposta longa





## VOCÊ JÁ PENSOU EM CRIAR UM EMOJI?

SEJA CRIATIVO!

## Pegadas Digitais

DIGITAL RESPONSIBILITY - BY JOSHELENTS

E! Você sabia que é sua responsabilidade ter certeza de que o que você põe na internet é apropriado?

Aonde você vai?

Dizer ao Jim para não postar aquele vídeo!

### IDENTIDADE DIGITAL

NAVEGAÇÃO ONLINE

PEGADA DIGITAL

REPUTAÇÃO DIGITAL

A **pegada digital** refere-se tudo o que está na internet a nosso respeito: perfis nas redes sociais, pesquisas, informações publicadas, mensagens, comentários, preferências, cadastros, fotos etc.

É importante ter cuidado com o que publicamos e como o fazemos.

Nossa **identidade digital** vai se formando e consolidando para formar a nossa **reputação digital**.

## QUAL É A SUA PEGADA DIGITAL?

What's your digital footprint?

## Netiqueta

É um conjunto de boas maneiras e normas que tem o objetivo de tornar a internet mais agradável.

**SIGMUND e FREUD** YORHAN ARAÚJO

FREUD, DEIXA EU TE IGNORAR SO UM POUQUINHO?

DE ONDE VOCÊ TIROU ISSO, SIG? É FALTA DE EDUCAÇÃO...

É QUE NAS REDES SOCIAIS AS PESSOAS FAZEM ISSO PARECER LEGAL, QUERIA TENTAR...

## Cyberbullying

É um tipo de violência praticada contra alguém através da internet ou de outras tecnologias relacionadas.

AMEAÇAS PERSEGUIÇÕES ROUBO DE IDENTIDADE E DE SENHAS

PÁGINAS FALSAS ENVIO DE VÍRUS ASSÉDIO CONSTRANGIMENTO

ESTRESSE VERGONHA DEPRESSÃO MEDO INSEGURANÇA CRIME



Cyberbullying



WWW.SEGURANET.PT

## Mídia



É o meio e a forma pelos quais as informações são transmitidas.

Pode ser por rádio, jornal, revista, cartazes, outdoors, TV, anúncios, sites, redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, etc.).



## Objetivos da Mídia

### INFORMAR

Quem? Onde? Por quê? Fatos? Dados?



### EXPLICAR

Explica algo para fazer?



### PERSUADIR

Comprar? Tomar uma atitude? Acreditar?



### ENTRETER

É engraçado? É divertido?



## Como a Mídia nos influencia?

**Textos:** textos jornalísticos, publicitários, artísticos ...

**Imagens:** Vídeos, fotos, desenhos, cartuns, charges, memes ...

**Cores:** vibrantes ou claras, ...

**Movimento:** Ação de atores, recursos visuais...

**Sons:** Diálogos, canções ...

## Precisamos ter uma postura CRÍTICA!!!



- Qual é a mensagem?
  - Como a mensagem é comunicada?
  - Por que esse meio foi escolhido?
  - A mensagem foi eficiente? Por quê?
  - Quais elementos ajudaram a formar a mensagem?
- (Cor, imagem, fonte, efeitos, iluminação)

## As redes sociais



São sites/ aplicativos que possibilitam o relacionamento entre pessoas de diferentes lugares do mundo e que compartilham algum interesse em comum.

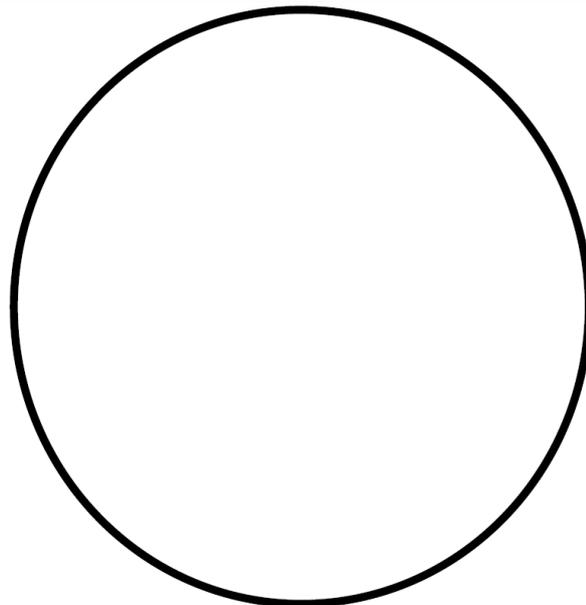


Apêndice E – ‘Pegada digital’ e ‘ Criação de um *emoji*’

**QUAL É A SUA PEGADA DIGITAL?**



**VOCÊ JÁ PENSOU EM CRIAR UM EMOJI?**



## Apêndice F – Quadro da Atividade de Compreensão e Interpretação Textual



**Escola Municipal**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Disciplina: Língua Portuguesa Professora: Adriana Braga Turma: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL – GÊNERO *NOTÍCIA ONLINE*

ELEMENTOS DA NOTÍCIA ONLINE	
Manchete (Título)	
Subtítulo	
Site	
Editoria	
Data e Atualização	
Repórter	
Redes sociais para compartilhamento	
LIDE	
Quem?	
O quê?	
Quando?	
Onde?	
Como?	
Por quê?	
BOXES (CAIXAS) E OLHOS (FRASES DESTACADAS)	
Boxes?	Olhos?

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>	
<p><b>Data:</b></p> <p><b>Atualização:</b></p> <p><b>Lugar social:</b></p> <p><b>Posição social do produtor na interação:</b></p> <p><b>Posição social do receptor na interação:</b></p> <p><b>Objetivo da interação:</b></p> <p><b>Grau de formalidade da situação:</b></p> <p><b>Possível interesse para o público leitor:</b></p> <p><b>Possíveis desdobramentos da notícia:</b></p>	
<b>RECURSOS LINGUÍSTICOS MAIS USADOS</b>	
<p>- Emprego de verbos de ação no presente do indicativo na manchete e no subtítulo: Ex.:</p> <p>- Emprego de verbos de ação no pretérito perfeito, característico da sequenciação em narrativas: Ex.:</p> <p>- Uso dos verbos dicendi (aqueles que são empregados para introduzir a fala de pessoas ou personagens): Ex.:</p>	<p>- Uso dos discursos direto e indireto (quais vozes foram ou não ouvidas pelo repórter): Ex.:</p> <p>- Uso de períodos curtos e na ordem direta (sujeito, verbo e complementos): Ex.:</p> <p>- Utilização da terceira pessoa do discurso para expor os fatos: Ex.:</p>
<b>LINKS</b>	
<b>ELEMENTOS MULTIMODAIS</b>	
<p><b>De que forma contribuíram para a construção de sentidos?</b></p>	

## Apêndice G – Slides ‘Leitura de notícias online’

### O gênero Notícia Online

#### Características

- Hipertextualidade;
- Multimedialidade;
- Interatividade;
- Memória;
- Instantaneidade;
- Personalização;
- Ubiquidade.

### Emojis podem ser uma nova linguagem universal

A decisão da Universidade de Oxford alimenta um longo debate: os emojis estão nos ajudando a moldar uma nova língua universal? Será que, com o tempo, nos comunicaremos cada vez mais por ícones tal como faziam os antigos com os hieróglifos?

O emoji é usado principalmente nos usuários de smartphones, que hoje estão nas mãos de aproximadamente um quarto da população mundial. A estimativa é que, até o final de 2016, existam 2 bilhões de pessoas com o dispositivo.

No Instagram, metade das legendas das fotos tem um dos ícones. Há redes sociais, como a Emojicate, na qual é possível se comunicar usando apenas emojis. Em 2014, uma versão do livro Moby Dick, batizada de **Emoji Dick**, e escrita com emojis no lugar de palavras, foi aceita na Biblioteca do Congresso dos EUA. Há um comercial de bancos que só usa emojis e até a cantora Katy Perry já lançou um clipe apenas com os desenhos. Veja abaixo.

**Pesquisadores dizem** que os emoji não vão substituir a linguagem escrita. Mas acrescentam a ela nuances e informações importantes, que não poderiam ser transmitidas de outra maneira e acabariam perdidas.

Vivian Evans, professora de Linguística na Universidade de Bangor, no Reino Unido, disse à *Newswise* que considera o emoji "um poderoso sistema de comunicação global", mas não uma linguagem propriamente dita.

Em entrevista à BBC, outro linguista, Neil Cohn, da Universidade da Califórnia, **mostra pesquisas** ao considerar o emoji uma linguagem que substituiria um idioma. Para ele, a função dos ícones é semelhante à das expressões corporais em uma conversa presencial: eles servem como complementos ou reforços do que estamos falando. Há casos em que os emojis falam por si, sem precisar de letras, mas seus limites são grandes demais para substituírem uma língua.

**Palavra do ano precisa ser relevante e ter impacto**

A "palavra do ano" é definida pelo conselho editorial do dicionário, editado pela Universidade de Oxford. Eles levam em consideração uma série de fatores, como "interesse léxico", "significância para o ano" e "impacto no mundo".

Em 2014, a escolhida foi "vape" — o ato de inalar e exalar o vapor produzido por um cigarro eletrônico ou dispositivo similar. Em 2013, foi "selfie". Em 2012, "GIF" — e eles até explicaram como fizeram a escolha... usando GIFs.

O emoji escolhido este ano tem um nome oficial. "Dois com léguas de alegria" e, segundo o *SwiftKey* (aplicativo de teclado digital, muito comum em smartphones), foi o mais utilizado em smartphones durante 2015. Há até um site que se dedica a mostrar, em tempo real, **quais são os emojis mais usados** no Twitter.

<https://www.kickstarter.com/projects/1768691/emoji-dick>

KICKSTARTER

Emoji Dick

Translating Moby Dick into Japanese Emoji Icons using Asanoo's Mechanical Turk.

Buy Emoji Dick Today

Created by Food Benzenon

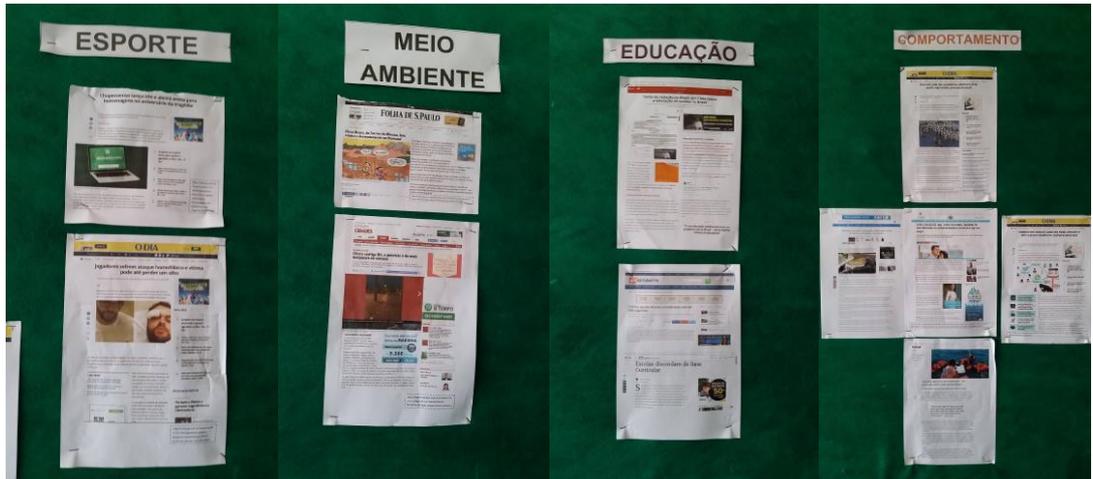
Project: Moby Dick

© Benzenon 2016. All rights reserved. This project is for sale.

emojitracker: realtime emoji usage on twitter

189791442	88867897	102373708	899889208	589080057	529649272	499994410	149199326	393396190	386400378
35363263	335748661	316895652	297462624	28281356	276573691	25569965	22104362	193466862	182142362
180880368	178274813	173038705	169276244	167763861	** 167199525	16120569	160283375	159816682	162142362
148987943	148835881	144991480	142593455	138414266	136468814	134881548	134885009	132284910	12668917
12373783	11839968	11793985	112229643	10902282	10796630	105381929	104841425	102828281	101972611
100891381	10277962	10289195	10051979	9916264	9881704	97863281	93272375	9289195	9426791
8581987	78721296	78224837	78172489	7546393	7382232	7285588	7124360	70764837	70353461
70144871	69172787	6704260	66467809	63876290	62548173	6281935	6201907	6199966	6134531
6848426	68827683	68736889	68269663	6621081	63217993	6223286	6207260	6129791	6118737
4873274	4838766	48738266	42864371	4143787	3969364	39547362	3960757	3917355	3783958
3791911	3659016	3681488	3692138	3653821	3449868	3618536	3367991	3262670	3269910
3136825	3184752	3133287	3078979	2991284	2977987	2955461	2948146	2916876	2815634
2819339	2788648	2719929	2691091	2679477	2679384	2681391	2678304	2666099	2624798
2617518	2624237	2448235	2431138	2419284	2397427	2362910	2274122	2254747	2224889
2164114	2146693	2131888	2141888	2095367	2068360	2042381	1992377	1974181	1864796
1952089	1948483	1928921	1928176	1919531	1899292	1891871	1878812	1872298	1815246
1796479	1775885	1768612	1739376	1738827	1728896	1722670	1719810	1714616	1683649
1648411	1637243	1632616	16248307	1618246	1616828	1617889	1626296	1642370	1601476
1488425	1485483	1480814	1481188	1482640	1422719	1421898	1419902	1411116	1410088
1386216	1382879	1378286	1381836	1387888	1384978	1382686	1329638	1327288	1311838

**Apêndice H – Fotos do Mural de notícias online segmentado por editorias**



## Apêndice I – Slides ‘Hipertexto’

# HIPERTEXTO



Prof. Adriana Braga

## Definição

O **hipertexto** pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links.



Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos.



CLIQUE AQUI E CONFIRA CONTINUE LENDO... Ir para o site



O link pode ser entendido como uma área dentro de um texto que é a fonte ou o destino da ação de clicar. Ou seja, clica-se num link para abrir outro link.



O link é um elemento de navegação: se não for acionado, novos documentos não surgirão.



Os links alteram o modo como os documentos são acessados e também o modo como podem ser compreendidos, propiciando o estabelecimento de diferentes relações de sentido.

# Tipos de links

**FOLHA DIRIGIDA** | notícias digitais | concursos | preparação | vídeos | educação | empregos | eventos | assine | entrar

**NACIONAL** | **SUDESTE** | SUL | CENTRO-OESTE | NORTE | NORDESTE | **TOP 10 CONCURSOS**

**1º - CORDEIROS**

**2º - UFS**

**3º - TRF RJ**

**4º - PETROBRAS**

**5º - UFRJ**

**6º - RECETA FEDERAL**

**7º - TRF RJ**

**8º - ABIN**

**9º - MPU**

**10º - TRF 3ª REGIÃO**

ASSINE O **1º** POR MENOS **23,90** POR MÊS

# TECNOLOGIA E GAMES

Em teste, WhatsApp Business permite que empresas façam cadastro com telefone fixo

Google revela anúncios patrocinados por russos no YouTube e no Gmail, diz jornal

BGS 2017: Veja programação da feira de games

1 BGS 2017: veja programação da feira de games

2 Google revela anúncios patrocinados por russos no YouTube e no Gmail, diz jornal

3 Instagram cria função para ativar posts

4 Em teste, WhatsApp Business permite que empresas façam cadastro com telefone fixo

5 Tira 18 x PES 2018: veja comparação entre games de futebol de ano

Será que o seu currículo está bem feito? **CV PARA VC**

Clique aqui e solicite uma avaliação sincera, objetiva, profissional e 100% gratuita

## Justiça Federal determina perícia em condomínios do Jardim Botânico

Segundo desembargador, há suspeita de duplicidade de matrículas registradas em cartório

VISITANTE

MORADOR

Educopédia na rede

Rioeduca na rede

Escolha seu signo

Escolha seu time

**Enem** | teste seu inglês | ENEM | vestibular | história | Tera Cursos

Descubra o seu Peso Ideal

Eu Calculo

Nova descoberta científica está secando mulheres em Rio de Janeiro sem

Incêndios florestais em região de vinícolas da Califórnia forçam ...

Juiz aceita pedido do MPF, e Nuzman fica preso por tempo indeterminado

Buscar os melhores produtos nas melhores lojas.

Compare os preços de 15 lojas confiáveis

Novidade em estoque R\$ 30,34 À vista

Novidade em estoque R\$ 29,60 À vista

Novidade em estoque R\$ 30,90 Em até 12x de R\$ 10,30 Total a pagar R\$ 120,00

Novidade em estoque R\$ 33,91 À vista

**SciELO**

coleção da biblioteca

Base de dados artigos

Referências encontradas: 435 (refinar)

Mostrando: 1 - 10 no formato (300 artigos)

para página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 / 120 Leal, Bruno Souza, Hanna, Nuno and Jácome, Phyllis **Mudar para permanecer o mesmo: marcas de um discurso de autolegitimação jornalística na história.** *Crítica (São Paulo)*, Abr 2017, no.34, p.186-195. ISSN 1982-2553

2 / 120 Vogel, Cidil Ingrid. **Morte e narrativa.** *Crítica (São Paulo)*, Abr 2017, no.34, p.186-195. ISSN 1982-2553

3 / 120 Serviz, Leão. **Fatos de guerra, entre o bealeiro e o caos.** *Crítica (São Paulo)*, Abr 2017, no.34, p.196-200. ISSN 1982-2553

4 / 120 Dias, Amélia Schütz. **Idade penal no jornalismo de referência: os sentidos centrados na cobertura do debate sobre redução da maioridade penal.** *Crítica (São Paulo)*

**Dicas e Curiosidades**

Usei essa dica de monitorar localização do usuário após a viagem

Apesar de não ter root, como? Entenda a diferença

Veja como desinstalar aplicativos nativos do Android sem acesso ao root

Novo golpe no Windows: suporte falso bloqueia computador e pede resgate

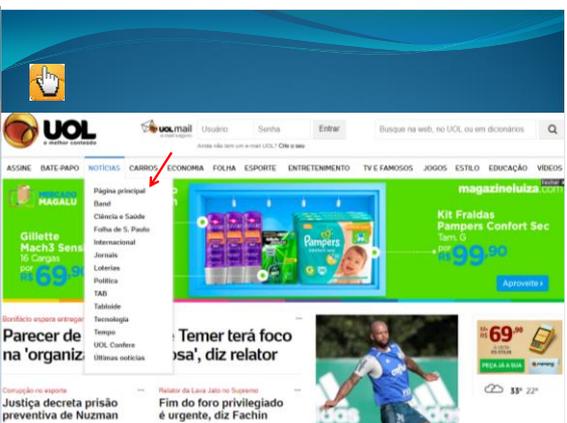
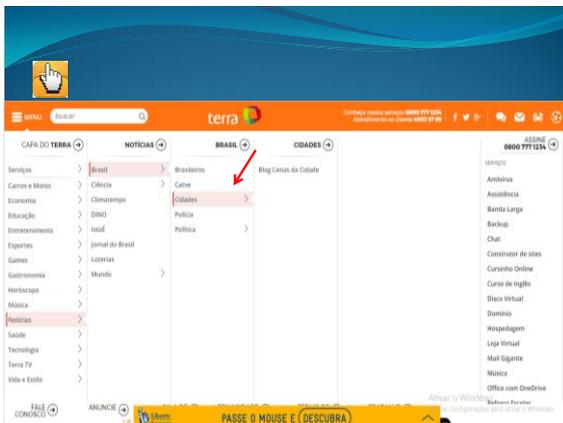
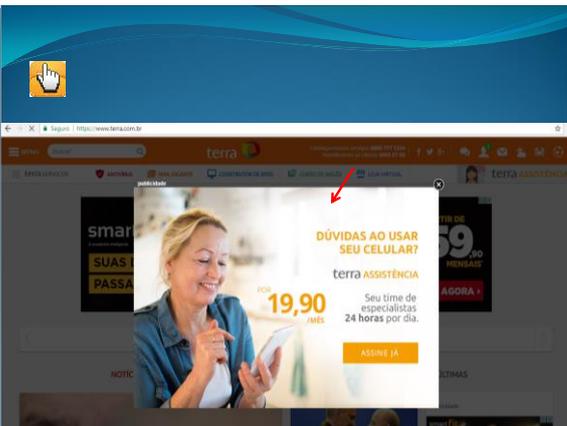
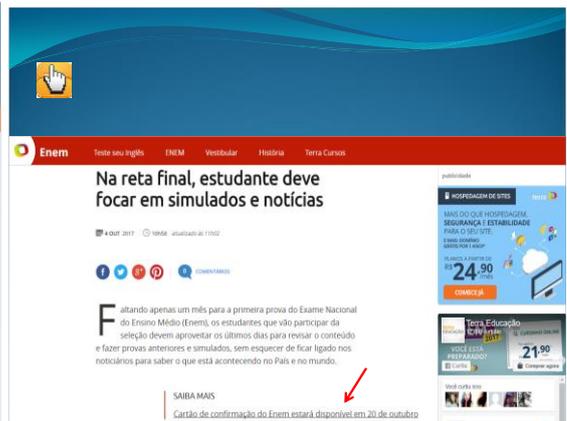
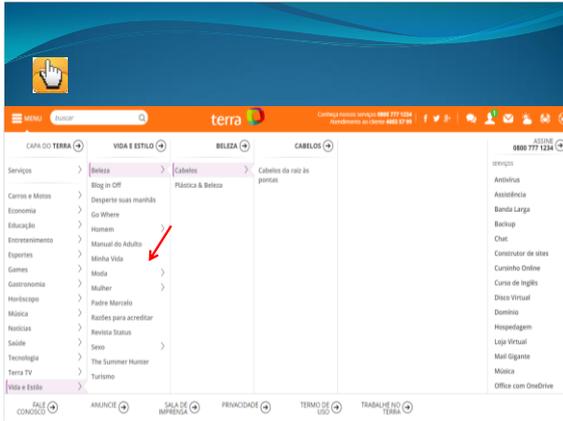
Conheça as novas funcionalidades do iPhone 8, 8 Plus e X

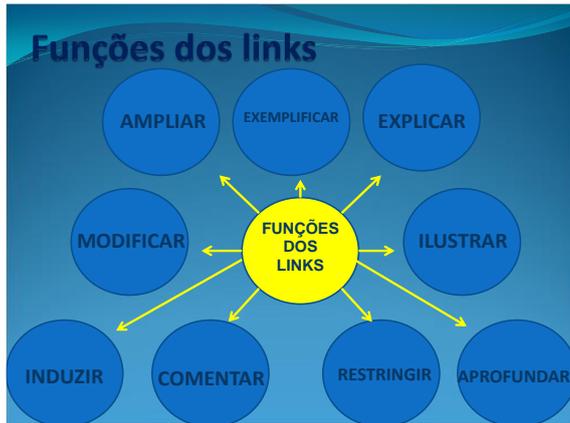
**Infográficos**

Slide 30

Passo a passo: saiba como formatar seu Android e manter seu smartphone seguro

Passo a Passo para formatar seu iPhone





## Cuidado com a dispersão!!!

Hipertextos com muitos links e alternativas podem levar o leitor à **dispersão**, o que não é um problema em si, pois o leitor pode desejar ler “livremente” como quem folheia revistas em consultórios médicos.

Porém, se for um texto com funções didáticas, pode ser melhor limitar alguns trajetos de leitura.

## TAREFA:

- Criar hipertextos a partir de uma notícia de jornal online.

**BRASIL LANÇA META PARA DIMINUIR OBESIDADE ATÉ 2019**

Mais da metade dos brasileiros estão obesos ou com sobrepeso; obesidade já atinge 20% das pessoas adultas

Postado em 28/03/2017 17:51  
Estado de Minas, Agência Estado

Notícia + sites + comentários

19:00 - 03/12/2017  
Um relatório de celular pode comprometer funcionalidade

18:00 - 02/12/2017  
100 vezes mais forte que o concreto, carbono ganha a estrutura de um espaço

13:14 - 01/12/2017  
Ministério da Saúde e Emagreci vão discutir

Assine e ganhe duas vezes.  
As informações e no formato. Saiba Mais

Dados do novo relatório da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) revelam que mais da metade da população brasileira está com sobrepeso e a obesidade já atinge a 20% das pessoas adultas. Segundo o relatório, com base em dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o sobrepeso em adultos passou de 51,1% em 2010, para 54,1% em 2014.

A tendência de aumento também foi registrada na avaliação nacional da obesidade. Em 2010, 17,8% da população era obesa; em 2014, o índice aumentou para 20%, sendo a maior prevalência entre as mulheres, 22,7%. O documento também apontou o aumento do sobrepeso infantil. Estima-se que 7,3% das crianças menores de cinco anos estão acima do peso, sendo as meninas as mais afetadas, 7,7%.

O crescimento econômico, a urbanização e a mudança nos padrões de consumo são alguns aspectos que explicam o crescente aumento do sobrepeso. O relatório aponta que muitas famílias têm deixado de consumir pratos tradicionais e aumentado a ingestão de alimentos ultraprocessados e de baixa qualidade nutricional.

Por conta desses dados, durante o evento internacional realizado na sede da Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde (OPAS e OMS) em Brasília, o Brasil assumiu o compromisso de frear o crescimento do excesso de peso entre a população. A medida faz parte da chamada "Década de Ação das Nações Unidas para a Nutrição" da ONU, acordo que prevê que haja incentivo dos países à alimentação saudável.

O país assumiu três compromissos até o ano de 2019. O primeiro deles envolve deter o crescimento da obesidade na população adulta por meio de políticas de saúde e segurança alimentar e nutricional; em seguida reduzir o consumo regular de refrigerante e suco artificial em pelo menos 30% na população adulta; e por fim ampliar em no mínimo 17,8% o percentual de adultos que consomem frutas e hortaliças regularmente.

O ministro da Saúde, Ricardo Barros, informou que a prevenção da obesidade é a marca da atual gestão da pasta. Segundo o ministro, o Brasil vem enfrentando um aumento expressivo de sobrepeso e obesidade em todas as faixas etárias, e as doenças crônicas são as principais causas de morte entre adultos.

Ainda segundo Barros, o setor da saúde tem um papel importante na promoção da alimentação adequada e saudável. Desta forma, o Ministério tem reforçado os programas e as iniciativas que buscam mudar o hábito da população e incentivar práticas mais saudáveis.

Combater a obesidade implica em adotar sistemas alimentares saudáveis e sustentáveis que unam agricultura, alimentação, nutrição e saúde. É necessário fomentar a produção sustentável de alimentos frescos, seguros e nutritivos, além de garantir a oferta, a diversidade e o acesso a essa alimentação. Isso deve ser complementado com educação nutricional e advertências sobre a composição nutricional dos alimentos ricos em açúcar, gordura e sal aos consumidores. Algumas empresas do setor alimentício já começaram a se adaptar a necessidade de alimentação saudável da população.

Apêndice J – Slides ‘Fake news’

## FAKE NEWS

NOTÍCIA FALSA,  
IMPACTO REAL  
NÓS



Prof. Adriana Braga

### A proliferação de notícias falsas na rede



O FACEBOOK AGORA VAI AVISAR QUANDO UMA NOTÍCIA FOR FALSA...  
MINHAS FOTOS...  
MINHAS VIAGENS...



HEIN! GOOGLE ESTÁ DIZENDO QUE VOCÊ É FAKE...

Vivemos em um período de “pós-verdades”?



SENHOR É UMA NOTÍCIA FALSA!  
COMISSÃO CRIADA POR SALA PARA INVESTIGAR O CASO DE FÉRMEN LEE JAP

É TANTO BOATO E NOTÍCIA FALSA QUE CHEGA POR AQUI



QUE SERIA IMPOSSÍVEL UM LOGO MELHOR DO QUE UM TELEFONE SEM FIO



FAKE NEWS  
NaniHumor.com  
SALDO ZERO? DEVE SER FAKE NEWS.



FAKE NEWS  
NaniHumor.com  
FAKE NEWS.



FAKE NEWS  
NaniHumor.com  
VIM ANUNCIAR A SUA MORTE.  
TEM CERTEZA QUE NÃO É FAKE NEWS?



Correio! Último Samba, Sa-vi, Sua Diversão, Brasil & Mundo, Se ve ve no Correio, Últimas Notícias

brasil

Como um falso fotógrafo brasileiro enganou imprensa e seguidores

Ele disse ser voluntário da ONU, viver na Síria e tirou fotos de zonas de conflito

Fotógrafo tinha mais de 120 mil seguidores no Instagram (Foto: Reprodução)

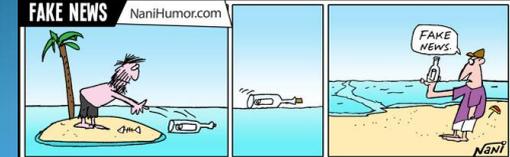
Uma história de vida inspiradora e cheia de aventuras: um surfista brasileiro que venceu o câncer aos 23 anos, viveu voluntário da ONU e registrou como fotógrafo cenas no Iraque e na Síria. Essa era a vida de Eduardo Martins - que na verdade nunca existiu como se apresenta

INTERNET LITERARY FESTIVAL

JOIN

Advance literacy with ILAI

Use code MEM1010



FAKE NEWS  
NaniHumor.com  
FAKE NEWS.

**NEXO** EXPRESSO

## O que é 'pós-verdade', a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford

André Cabette Fábio 16 Nov 2016 (atualizado 15/Abr 13h37)

Substantivo diz respeito a circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos importância do que crenças pessoais

MAIS RECENTES

EXPRESSO O que se sabe sobre o objeto interestelar que passou por nossa galáxia

EXPRESSO O que é o roller derby, esporte que ganha popularidade no Brasil

## Vídeo sobre pós-verdade

YouTube

Pesquisar

PÓS-VERDADE

NÃO SEI SE ACREDITO OU É PÓS-VERDADE?

8.905 visualizações

## COMO NÃO CAIR NOS BOATOS DE INTERNET

Há muitos sites de humor e páginas especializadas em inventar boatos.

Às vezes o título é distorcido só para chamar a atenção. Quando você vai ler, não é nada daquilo.

Confira a fonte da notícia. Foi publicado em jornal, em página oficial?

**Use o bom senso, seja um pouco cético em relação ao que lê.**

Leia a notícia completa.

Veja se não é notícia velha

Não caia no alarmismo

Notícias em tom alarmista não costumam ser verdadeiras

A notícia parece bizarra ou absurda? Então há uma boa chance de que não seja verdadeira.

Algumas notícias são verdadeiras, mas estão desatualizadas

**FICOU EM DÚVIDA? NÃO COMPARTILHE!**

## COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS

**CONSIDERE A FONTE**  
Clique fora da história para investigar o site, sua missão e contato.

**LEIA MAIS**  
Títulos chamam a atenção para obter cliques. Clique em a história completa?

**VERIFIQUE O AUTOR**  
Faça uma breve pesquisa sobre o autor. Ele é confiável? Ele existe mesmo?

**FONTES DE APOIO?**  
Clique nos links. Verifique se a informação oferece apoio a história.

**VERIFIQUE A DATA**  
Repostar notícias antigas não significa que sejam relevantes atualmente.

**ISSO É UMA PIADA?**  
Caso seja muito conhecido, pode ser uma sátira. Pesquise sobre o site e o autor.

**É PRECONCEITO?**  
Avalie se seus valores próprios e crenças podem afetar seu julgamento.

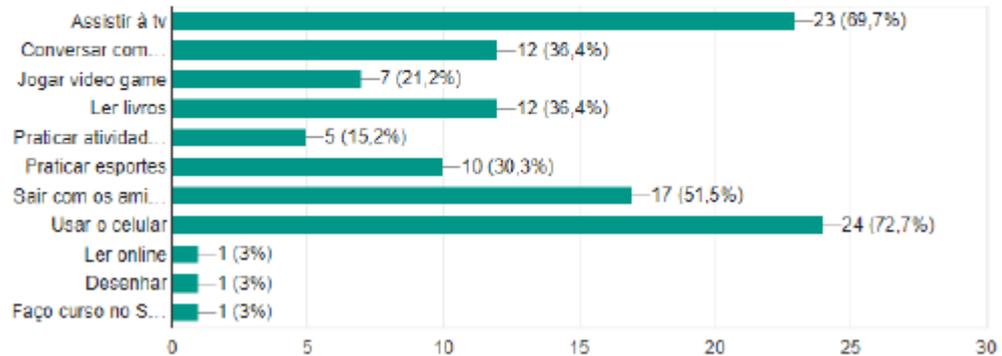
**CONSULTE ESPECIALISTAS**  
Pergunte a um bibliotecário ou consulte um site de verificação gratuito.

Produção: Serviço Justiça

## Apêndice k – Gráficos do Questionário *Google Forms*

Quais são suas formas de lazer? Selecione as 3 mais frequentes:

33 respostas



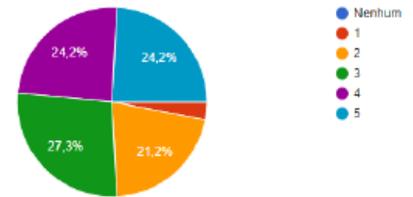
Você ou alguém da sua família possui celular ou tablet?

33 respostas



Quantos celulares existem na sua casa?

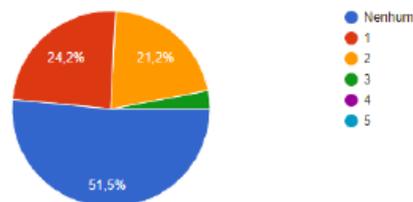
33 respostas



### Hábitos e preferências de leitura

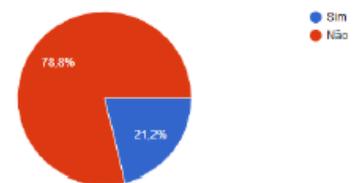
Quantos tablets existem na sua casa?

33 respostas



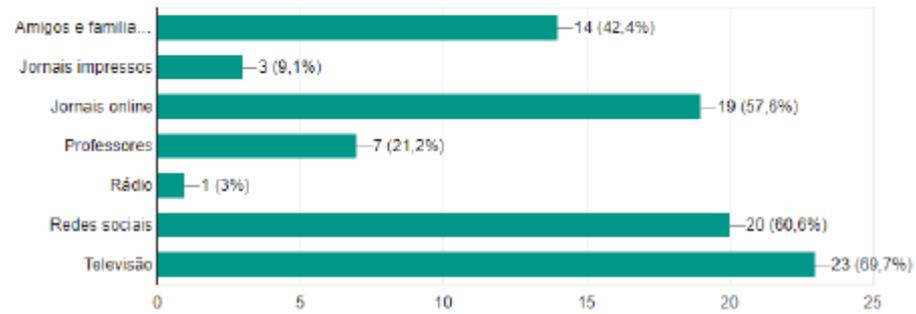
A sua família tem o hábito de comprar jornais ou revistas?

33 respostas



## Qual o principal meio utilizado por você para se informar sobre notícias?

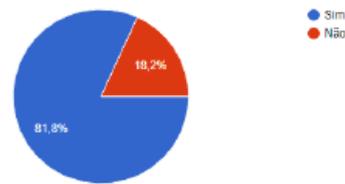
33 respostas



## Leitura de jornais online

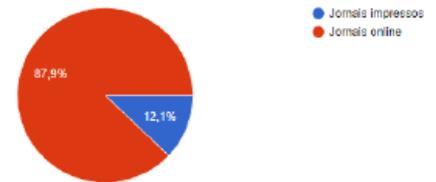
### Você tem o hábito de ler notícias online (na internet)?

33 respostas



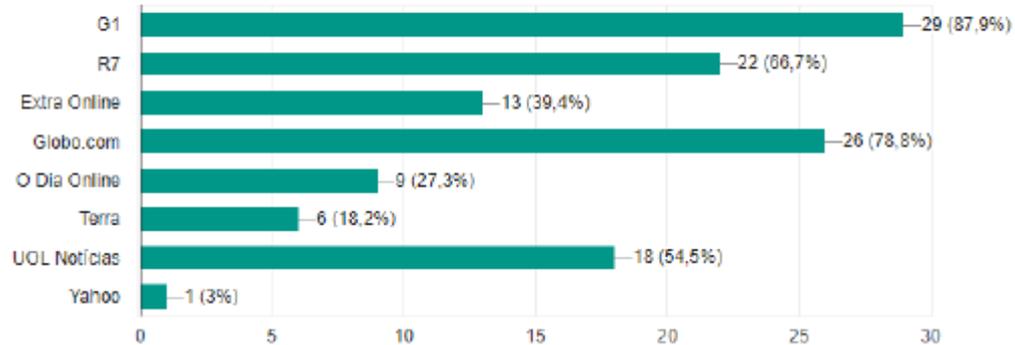
### Prefere ler jornais impressos ou online?

33 respostas



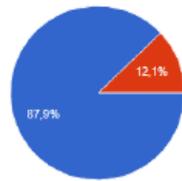
## Quais jornais online você conhece?

33 respostas



### Com que aparelho você mais acessa às notícias online?

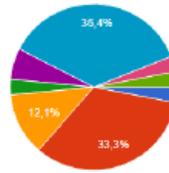
33 respostas



- Celular
- Computador
- SmartTV
- Tablet

### Como você costuma ler as notícias online?

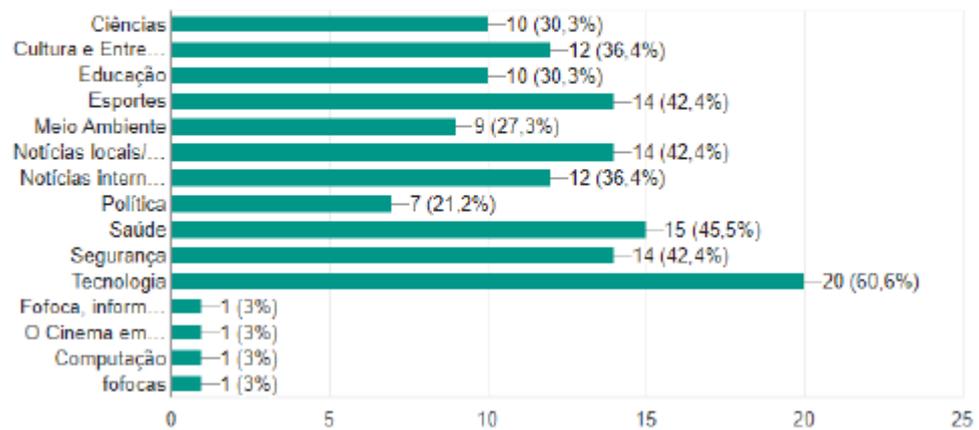
33 respostas



- Apenas passo pelas notícias vagamente (sem pressão)
- Leio apenas as partes que me interessam
- Leio o título, as fotos e as ilustrações
- Leio o título e os comentários
- Leio o título e assisto a vídeos
- Leio o texto, as fotos, as legendas,...
- Não leio
- Leio tudo, menos os comentários

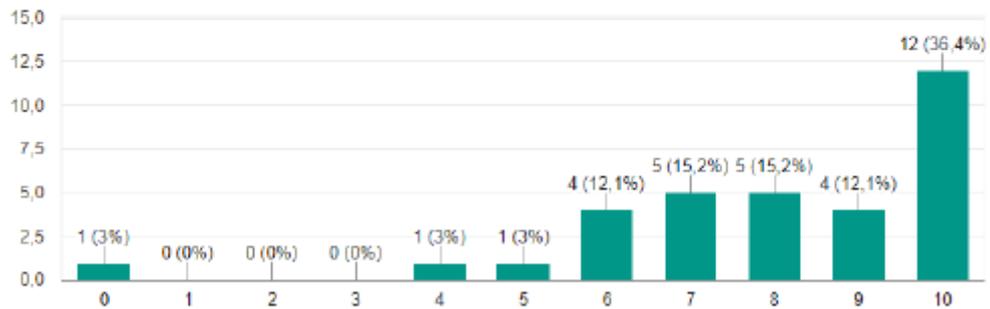
### Quais seções nos jornais online você prefere?

33 respostas



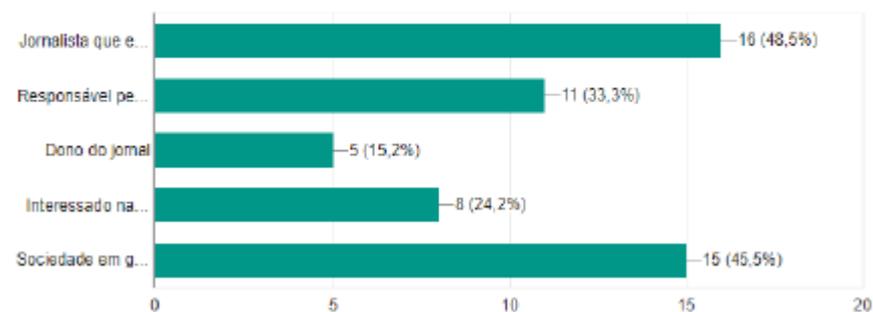
### Que nível de importância você atribui aos jornais impressos ou digitais?

33 respostas

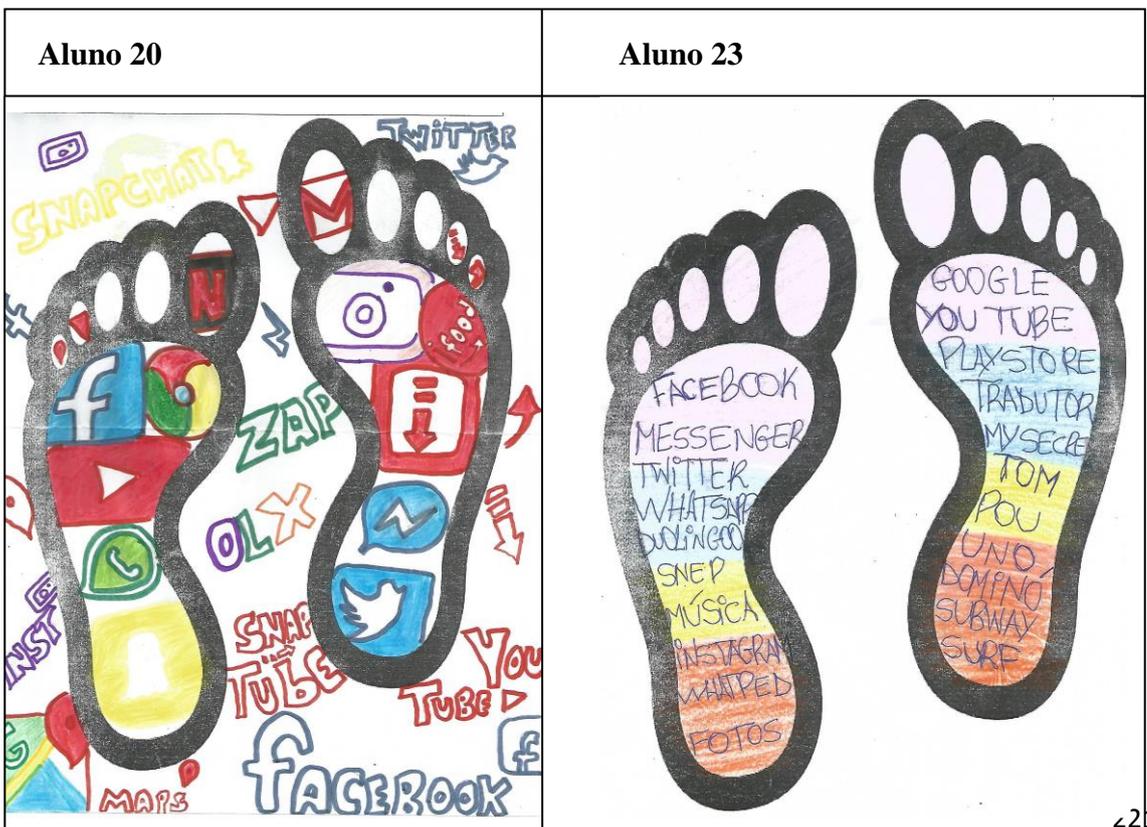
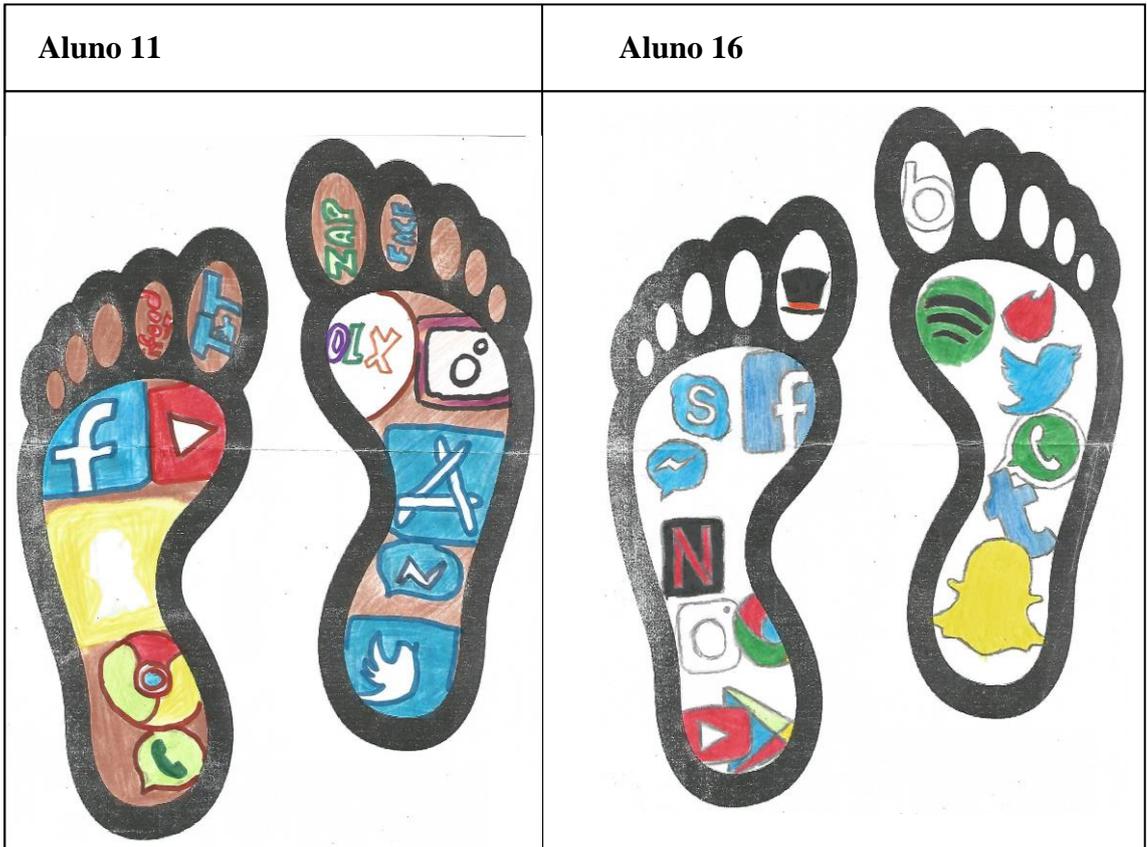


### Em sua opinião, o jornal representa a opinião do(a):

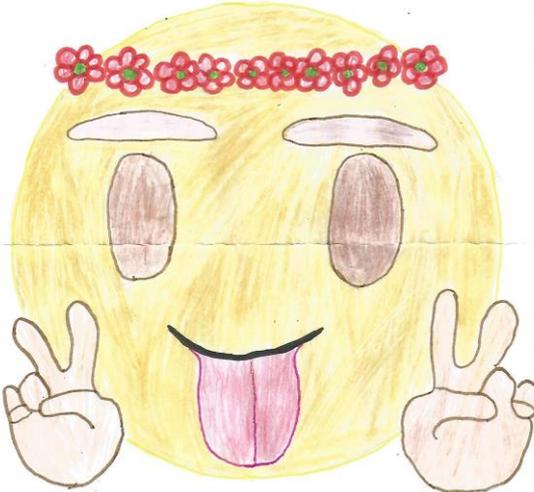
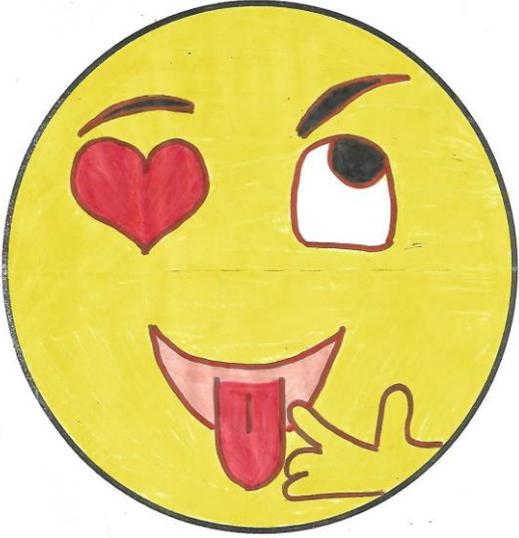
33 respostas

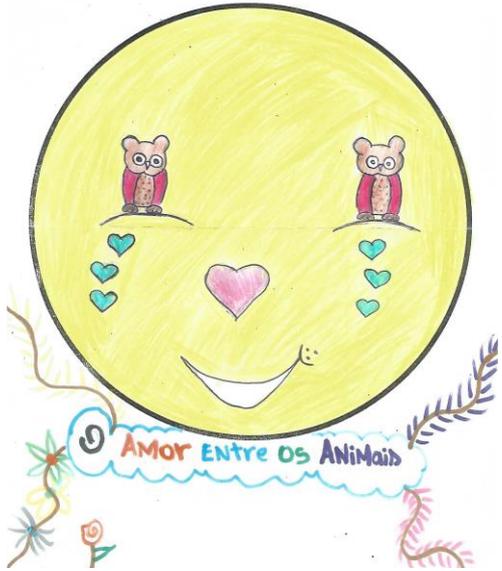
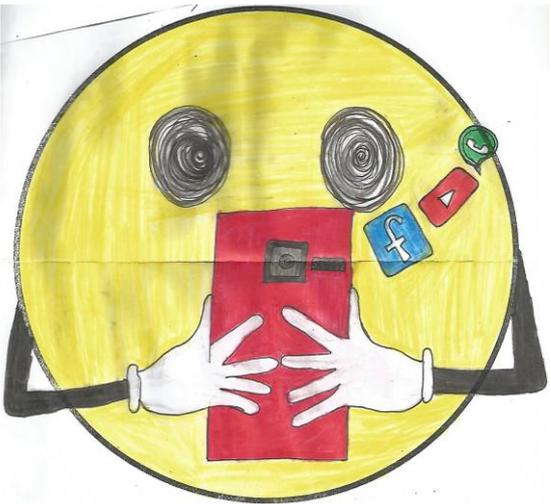


Apêndice L – Atividade realizada pelos alunos (‘Pegada digital’)



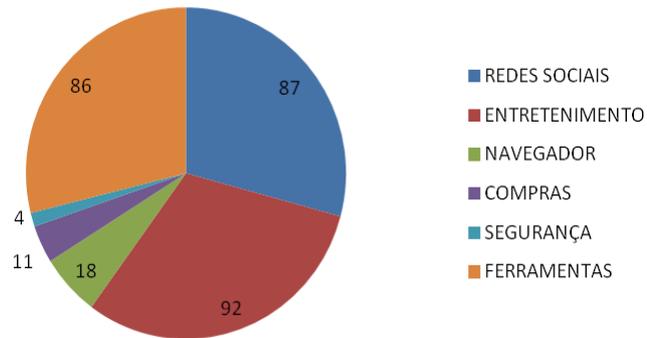
Apêndice M – Atividade realizada pelos alunos ('Criação de emojis')

<p><b>Aluno 1</b></p>	<p><b>Aluno 11</b></p>
	
<p><b>Paz</b></p>	<p><b>Dúvida de sentimento emocional</b></p>

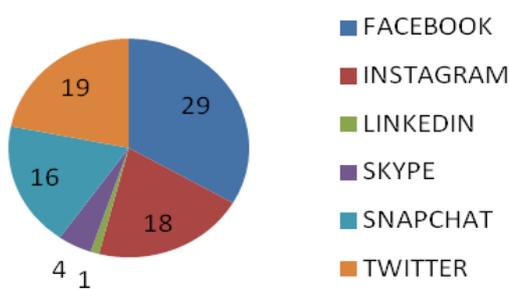
<p><b>Aluno 29</b></p>	<p><b>Aluno 31</b></p>
	
<p><b>O amor entre os animais</b></p>	<p><b>Viciado na internet</b></p>

Apêndice N – Gráficos resultantes da atividade ‘Pegada digital’

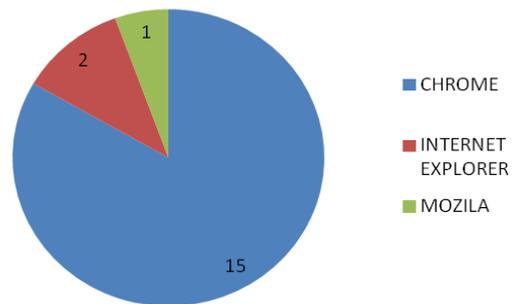
Pegada Digital - Preferências



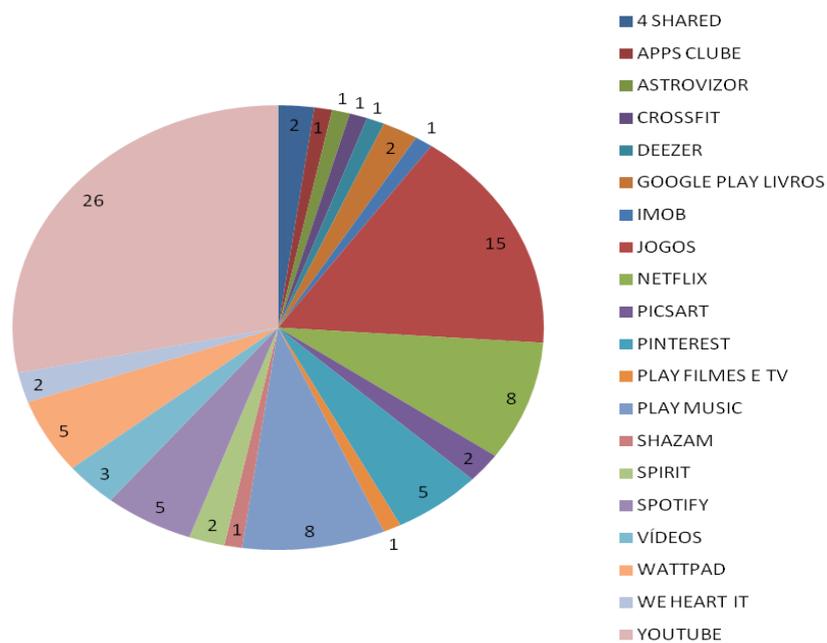
REDES SOCIAIS



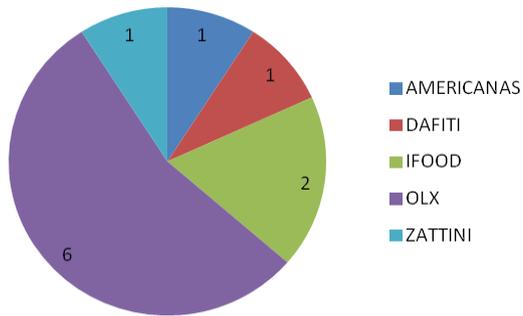
NAVEGADOR



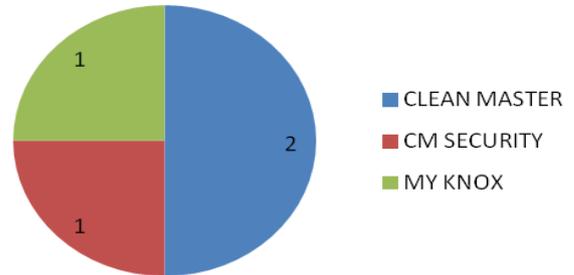
ENTRETENIMENTO



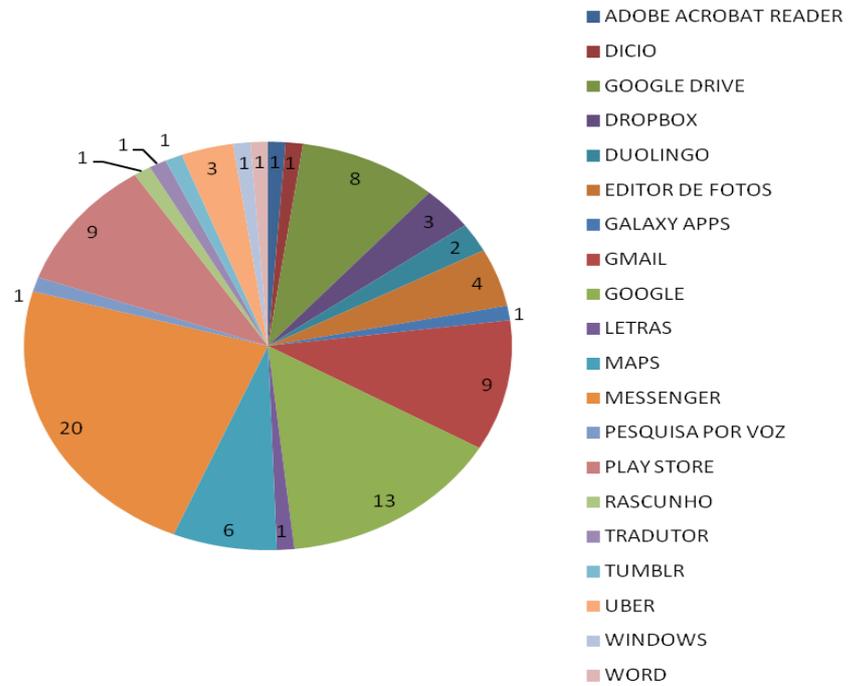
## COMPRAS



## SEGURANÇA



## FERRAMENTAS



## Anexo 1 – Matriz de referência, tópicos e descritores da Prova Brasil

### Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	<b>D1</b>	<b>D1</b>
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	<b>D3</b>	<b>D3</b>
Inferir uma informação implícita em um texto	<b>D4</b>	<b>D4</b>
Identificar o tema de um texto	<b>D6</b>	<b>D6</b>
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	<b>D11</b>	<b>D14</b>

### Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	<b>D5</b>	<b>D5</b>
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	<b>D9</b>	<b>D12</b>

### Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	<b>D15</b>	<b>D20</b>
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	<b>D21</b>

### Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	<b>D2</b>	<b>D2</b>
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	<b>D7</b>	<b>D10</b>
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	<b>D8</b>	<b>D11</b>
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	<b>D12</b>	<b>D15</b>
Identificar a tese de um texto	-	<b>D7</b>
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	<b>D8</b>
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	<b>D9</b>

**Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	<b>D13</b>	<b>D16</b>
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	<b>D14</b>	<b>D17</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	<b>D18</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	<b>D19</b>

**Tópico VI. Variação Linguística**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>	<b>8ª/9º EF</b>
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<b>D10</b>	<b>D13</b>

## Anexo 2 – Currículo Mínimo da escola



PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
7ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – RIO DE JANEIRO  
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CLEMENTE PEREIRA  
PROJETO PEDAGÓGICO 2016: “ESPORTE: AUTOESTIMA, ACEITAÇÃO  
E SUPERAÇÃO”

### PLANEJAMENTO GERAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### CURRÍCULO MÍNIMO

##### 6º ANO

<u>1º BIMESTRE</u>	<u>2º BIMESTRE</u>	<u>3º BIMESTRE</u>	<u>4º BIMESTRE</u>
- Fonema e letra; - Divisão silábica; - Ditongo, Tritongo e Hiato; - Tonicidade; - Uso do dicionário (Caderno Pedagógico); - Dígrafo e Encontro Consonantal; - Ortografia (G,J).	- Frase; - Pontuação; - Substantivo; - Adjetivo; - Uso do dicionário (Caderno Pedagógico); - Ortografia (U,L,S,Z).	- Artigo; Uso do dicionário (Caderno Pedagógico); - Numeral; - Pronome; - Ortografia (X,CH).	- Verbo; - Uso do dicionário (Caderno Pedagógico); - Ortografia (C,Ç).

##### 7º ANO

<u>1º BIMESTRE</u>	<u>2º BIMESTRE</u>	<u>3º BIMESTRE</u>	<u>4º BIMESTRE</u>
- Verbo; - Locuções verbais; - Modos e tempos verbais (noções gerais); - Frase, Oração e Período; - Período simples e composto (noções básicas); - Uso do dicionário (caderno pedagógico).	- Interjeição; - Acentuação; - Uso dos porquês; - Noções ortográficas (Há, a, mas, mais).	- Sujeito e predicado (noções básicas); - Tipos de sujeito; Concordância verbal (noções básicas); - Noções ortográficas (onde, aonde, mal, mau); - Uso do dicionário (caderno pedagógico).	- Preposição; - Transitividade verbal; - Adjunto adnominal e adjunto adverbial; - Noções ortográficas (Cessão, seção, sessão); - Pontuação (Revisão).

**8º ANO**

<b><u>1º BIMESTRE</u></b>	<b><u>2º BIMESTRE</u></b>	<b><u>3º BIMESTRE</u></b>	<b><u>4º BIMESTRE</u></b>
- Classes gramaticais (Revisão); - Transitividade verbal (Revisão); - Complemento nominal.	- Adjunto adnominal e adjunto adverbial (Revisão); - Acentuação gráfica (Acordo Ortográfico-2009); - Tipos de predicado.	- Vozes verbais; - Concordância nominal; - Conjunção.	- Período composto por coordenação e subordinação (noções gerais).

**9º ANO**

<b><u>1º BIMESTRE</u></b>	<b><u>2º BIMESTRE</u></b>	<b><u>3º BIMESTRE</u></b>	<b><u>4º BIMESTRE</u></b>
- Frase, Oração e Período (Revisão); - Período composto por coordenação.	- Período composto por subordinação; - Orações subordinadas substantivas; - Concordância verbal e nominal.	- Orações subordinadas adverbiais; - Regência verbal e nominal; - Crase	- Orações subordinadas adjetivas; - Figuras de linguagem.

### Anexo 3 – Autorização de pesquisa da escola



PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação  
7ª Coordenadoria Regional de Educação  
E.M. JOSÉ CLEMENTE PEREIRA  
Endereço completo: Rua Zózimo do Amaral, 275  
Cidade de Deus – Rio de Janeiro – RJ  
22775-800  
Telefone: (21) 3413-8319  
Correio eletrônico: emjosep@rioeduca.net

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2017.

#### DECLARAÇÃO

Eu, Luiz Filipe Souza Mota, na qualidade de diretor adjunto da ESCOLA MUNICIPAL (07.34.009) JOSÉ CLEMENTE PEREIRA, autorizo a realização da pesquisa intitulada "O ensino de leitura do gênero notícia *online* em uma abordagem multimodal", a ser conduzida sob a responsabilidade da professora-pesquisadora de Língua Portuguesa Adriana Braga da Silva; e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Atenciosamente,

Luiz Filipe Souza Mota  
Diretor Adjunto  
12/290.554-5

## Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)



Pesquisadora Responsável: Adriana Braga da Silva

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este termo é uma solicitação formal para que seu filho(a), aluno(a) do 9º ano, possa participar da pesquisa “O ensino de leitura do gênero notícia online em uma abordagem multimodal”.

Para que a participação do seu filho seja efetivada, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo: contribuir para aprimorar a prática de leitura em Língua Portuguesa; incentivar a utilização de estratégias de leitura de textos digitais e, particularmente, de notícias online e, assim, promover o letramento digital e midiático dos alunos-participantes. Todas as atividades da pesquisa serão realizadas nas dependências da escola.

Concordo que o material e informações relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Cabe destacar que, em nenhum momento, os alunos serão identificados, nem por nome, nem por fotografia, em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Reforçamos que a identidade do seu filho não será revelada.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a responsabilidade e propriedade da professora-pesquisadora.

A professora Adriana Braga da Silva, professora de Língua Portuguesa e mestranda em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, será a professora responsável pelo desenvolvimento da pesquisa.

Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para qualquer publicação referente a ele. Caso aceite este termo, assine-o ao final desta folha.

Agradecemos desde já sua atenção!

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do  
RG: \_\_\_\_\_, e CPF: \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, concordo que meu filho(a)  
\_\_\_\_\_ participe da pesquisa  
sobre o tema “O ensino de leitura do gênero notícia online em uma abordagem multimodal”,  
conduzida pela Professora Adriana Braga da Silva.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de novembro de 2017.

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

## Anexo 5 – Notícia online (Emojis)

EXPRESSO

### Um emoji é a palavra do ano. Calma, não é o prenúncio do fim da escrita

Kaluan Bernardo 22 Dez 2015 (atualizado 22/Dez 16h38)

Carinhas com expressões dão nuances importantes à troca de mensagens. Linguistas dizem que, apesar do sucesso, elas não vão acabar com o alfabeto



A modelo e empresária Kim Kardashian anunciou, na última segunda (21), uma linha de emojis (esses ícones que usamos em redes sociais) sobre ela - os kimojis. Veja:



Os kimojis vêm preencher um nicho pouco explorado da comunicação por carinhas: o sexting. Faltavam emojis para quem gosta de flertar de maneira um pouco mais enfática usando mensagens de texto. Kim Kardashian resolveu isso. A novidade fez tanto sucesso que "quebrou" "App Store", a loja de aplicativos em que é possível baixar a ferramenta para usar os kimojis.

Essa é uma das últimas fronteiras conquistadas pelos emojis, que já estão em todos os lugares. Você já deve ter visto essa carinha aí embaixo:



Ela foi escolhida como "palavra do ano" pelo dicionário Oxford. É a primeira vez que a instituição escolhe um emoji para representar o ano.

A onipresença desses sinais está fazendo linguistas e pesquisadores considerarem que, talvez, os emojis sejam nossa nova língua franca. Ou quase isso.

#### Emojis podem ser uma nova linguagem universal

A decisão da Universidade de Oxford alimenta um longo debate: os emojis estão nos ajudando a moldar uma nova língua universal? Será que, com o tempo, nos comunicaremos cada vez mais por ícones tal como faziam os antigos com os hieróglifos?

O emoji é usado principalmente nos usuários de smartphones, que hoje estão nas mãos de aproximadamente um quarto da população mundial. A estimativa é que, até o final de 2016, existam 2 bilhões de pessoas com o dispositivo.

No Instagram, metade das legendas das fotos tem um dos ícones. Há redes sociais, como a **Emojicate**, na qual é possível se comunicar usando apenas emojis. Em 2014, uma versão do livro *Moby Dick*, batizada de **Emoji Dick**, e escrita com emojis no lugar de palavras, foi aceita na Biblioteca do Congresso dos EUA. Há um comercial de bancos que só usa emojis e até a cantora Katy Perry já lançou um clipe apenas com os desenhos. Veja abaixo:



Pesquisadores dizem que os emoji não vão substituir a linguagem escrita. Mas acrescentam a ela nuances e informações importantes, que não poderiam ser transmitidas no texto de outra maneira e acabariam perdidas.

Vyvian Evans, professora de Linguística na Universidade de Bangor, no Reino Unido, disse a Newsweek que considera o emoji "um poderoso sistema de comunicação global", mas não uma linguagem propriamente dita.

Em entrevista à BBC, outro linguista, Neil Cohn, da Universidade da Califórnia, mostra ressalvas ao considerar o emoji uma linguagem que substituiria um idioma. Para ele, a função dos ícones é semelhante a das expressões corporais em uma conversa presencial: eles servem como complementos ou reforços do que estamos falando. Há casos em que os emojis falam por si, sem precisar de letras, mas seus limites são grandes demais para substituírem uma língua.

#### Palavra do ano precisa ser relevante e ter impacto

A "palavra do ano" é definida pelo conselho editorial do dicionário, editado pela Universidade de Oxford. Eles levam em consideração uma série de fatores, como "interesse léxico", "significância para o ano" e "impacto no mundo".

Em 2014, a escolhida foi "vape" – o ato de inalar e exalar o vapor produzido por um cigarro eletrônico ou dispositivo similar. Em 2013, foi "selfie". Em 2012, "GIF" – e elas até explicaram como fizeram a escolha... usando GIFs.

O emoji escolhido este ano tem um nome oficial: "Rosto com lágrimas de alegria" e, segundo o Swiftkey (aplicativo de teclado digital, muito comum em smartphones), foi o mais utilizado em smartphones durante 2015. Há até um site que se dedica a mostrar, em tempo real, quais são os emojis mais usados no Twitter.

Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2015/12/22/Um-emoji-%C3%A9-a-palavra-do-ano.-Calma-n%C3%A3o-%C3%A9-o-pren%C3%AAnuncio-do-fim-da-escrita>

#### MAIS RECENTES

EXPRESSO O catálogo de logos para instigar a originalidade de designers Murilo Roncolato

PODCAST Eleição tem custo e alguém paga. Quem paga quer o quê? Conrado Corzalette

EXPRESSO Um site para visualizar a proliferação de moedas digitais André Cabete Fábio

EXPRESSO O que é o 'fundo cívico' criado por empresários para candidatos Paulo Flores

EXTERNO A triagem da verdade: não aceite cegamente opiniões de especialistas Julian Baggini

#### GRÁFICOS



A trajetória das tarifas de energia nos últimos 14 anos  
Gleisa Eulhermann, Vitoria Oetterm e Rodrigo Almeida



catálico

O que move o separatismo da Catalunha

#### EM ALTA

- 1 EXPRESSO O que é a Catalunha e o que querem os catalães João Paulo Chatteroux
- 2 GRÁFICO O que move o separatismo da Catalunha Rodrigo Almeida e Gabriel Zamboni
- 3 EXPRESSO Por que uma estudante está tirando selfies com os homens que a assediam Juliana Domingos de Lima
- 4 ENTREVISTA Por que a extrema direita cresce no mundo, segundo o estufo João Paulo Chatteroux
- 5 EXPRESSO Por que obras e exposições de arte estão protagonizando o debate político Juliana Domingos de Lima

#### RECEBA POR EMAIL

a\_nexo  
TUDO O QUE IMPORTA LOGO PELA MANHÃ

DIKITE SEU EMAIL

RECEBER

BAIXE O APLICATIVO



## Anexo 6 – Notícia online (Selfie em naufrágio)

www.correio24horas.com.br/noticia/nid/foi-uma-sensacao-de-comemorar-diz-resgatado-sobre-selfie-em-naufragio/

**Correio** Minha Bahia Ba-Vi Sua Diversão Brasil & Mundo Só se vê no Correio Últimas Notícias

bahia

Da Redação  
redacao@correio24horas.com.br  
02.11.2017, 17:04:00  
Atualizado: 02.11.2017, 18:03:44

f t <



### 'Foi uma sensação de comemorar', diz resgatado sobre selfie em naufrágio

Oito foram retirados do mar da Bahia sem ferimentos; foto gerou polêmica

Um naufrágio na manhã desta quinta-feira (2) **terminou com oito pessoas resgatadas sem ferimentos** e uma imagem curiosa: um rapaz parece fazer uma selfie no meio do mar, enquanto o resgate chegava. A foto foi feita para registrar um momento de alívio, explica o músico Moisés Sande, que estava na lancha, seguindo para Morro de São Paulo, localidade turística do município de Cairu, no Baixo Sul baiano.

**"A intenção dele foi fazer uma foto nossa por uma sensação de alívio, por todos estarem salvos, nada pior acontecer. Foi uma sensação de comemorar", explica ele.**

Moisés conta que o grupo saiu de Salvador em uma lancha particular por volta das 7h40. "O tempo todo o mar jogando muito, chovendo, a gente sentiu pancadas normais no casco. Até que veio uma pancada maior e sentimos o barco perdendo força", conta. "Abrimos a tampa da casa de máquina e vimos que estava inundando, depois foi entrando por dentro da cabine", relembra. "Em questão de dez minutos a gente estava afundando". Nesse momento, todos colocaram coletes e usaram o assento flutuante da lancha para se segurar. Segundo Moisés, não houve pânico em momento nenhum. O grupo de sete amigos incluía duas mulheres. A oitava pessoa era o capitão da lancha. "Eu já fiz caça submarina. Nosso capitão, que é o dono do barco, é experiente. E essa questão do assento que flutua ajudou, serviu como uma ilha para a gente ficar segurando", avalla Moisés.

#### À deriva

Assim que viram que havia possibilidade de afundar, eles usaram o celular para mandar mensagens e tentar agilizar o chamado de socorro. "A gente viu a distância que a gente estava, estávamos em mar aberto. Eu falei: 'vamos avisar o máximo de pessoas que puder e dar noção da nossa localização porque daqui a pouco a gente vai afundar", explica. O próprio dono da lancha usou um grupo com outras pessoas ligadas à navegação para pedir socorro. "Foram três horas à deriva", conta.

O grupo foi resgatado pela lancha de um amigo. Logo depois, chegaram um barco de resgate de Morro de São Paulo e um helicóptero do Grupamento Aéreo da Polícia Militar (Graer). O grupo chegou por volta das 13h a Morro, para onde foram curtir o feriadão - Moisés vai fazer show com uma banda, mas resolveu ir antes para aproveitar.



Apesar do mau tempo, helicóptero do Graer também auxiliou em resgate (Foto: Divulgação/SSP)



Segundo ele, os amigos estão levando na boa as brincadeiras surgidas com a selfie do resgate. "Já ri tanto com o pessoal sobre isso. Qual foi o sentimento do selfie? Quando eu vi que o barco ia afundar, peguei o meu celular, que é à prova d'água, e joguei na mochila. O dele é à prova d'água também e foi o que a gente ficou o tempo todo fazendo contato, pedindo ajuda, sinalização... Quando o resgate chegou, ele falou, 'porra bicho, vamos registrar esse momento aqui porque vai ficar marcado para nossas vidas'. Foi essa foto, a intenção era fazer uma foto por uma sensação de alívio", conta. "Já teve até meme".

O músico diz que todos estão encarando a situação como uma nova chance para repensar "o que vale a pena na vida". "O sentimento que fica é esse. A gente ficou três horas boiando. Eu falei para eles, 'tenho certeza que a gente vai ser salvo'. Vamos aproveitar esse momento para pensar sobre a vida, os valores... Se a gente não chegasse em casa amanhã, se arrependeria de algo? Conversamos, foi muito bacana, saímos com esse sentimento e resolvemos vir continuar nossa viagem".

#### Resgate

De acordo com informações da Capitania dos Portos, o pedido de socorro foi feito às 9h15. A Marinha informou que, após o chamado, enviou para o local o navio do Serviço de Busca e Salvamento Marítimo do Leste (Salvamar Leste), além de ter acionado o Graer e emitido avisos de rádio para que embarcações próximas ao local prestassem auxílio no socorro.

No entanto, antes de o navio de socorro da Capitania chegar ao local, as vítimas do acidente já haviam sido resgatadas pela lancha Lulu V, que trafegava nas imediações do local do acidente e também recebeu o pedido de socorro. O resgate ocorreu por volta das 10h e foi acompanhado pelo Graer.

"Num primeiro momento nossa preocupação foi em garantir o socorro das vítimas para, só depois, apurar para descobrir as causas do acidente", explicou o capitão de Fragata, Flávio Almeida. Os ocupantes da lancha foram levados para o atracadouro do Morro de São Paulo,

### Quem é você no naufrágio?

- 1 - O que faz uma selfie enquanto aguarda o resgate
- 2 - O que apenas aguarda o resgate
- 3 - O que ajuda no resgate



Memes, como a imagem acima, circularam nas redes sociais (Foto: Reprodução)

<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/foi-uma-sensacao-de-comemorar-diz-resgatado-sobre-selfie-em-naufragio/>