

ESTUDANDO TEXTOS EM REDES SOCIAIS: DO ENSINO DE LEITURA À UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

TEXTS IN SOCIAL NETWORKS: A STUDY FROM READING TEACHING TO THE USE OF LEARNING MATERIALS

Williany Miranda da Silva*
williany.miranda@gmail.com.br

A constatação de que os textos são materializados em gêneros promove uma perspectiva de estudo sobre a linguagem que não a dissocia desse objeto – seja para o estudo seja para o ensino em suas múltiplas particularidades. Para o presente artigo, apresentamos uma reflexão sobre as práticas de leitura escolarizadas e não escolarizadas a partir da relação que se estabelece entre a fotografia (texto imagético) e os comentários decorrentes. A análise dos objetos em foco destaca que as estratégias de compreensão ativadas de forma mais recorrente pelos leitores se baseiam na superficialidade das evidências. Além disso, as escassas manifestações de estratégias que mobilizam outras evidências, nem sempre aparentes, apontam para a necessidade de um redimensionamento no tratamento dado aos textos e à leitura, em outros moldes, considerando-se, por exemplo, a multimodalidade.

Palavras-chave: Texto. Ensino de leitura. Redes sociais.

The acknowledgement that texts are materialized in genres encourages a perspective of a language study which does not separate it from this subject – either for the study or for the teaching in its multiple particularities. In this work, we present a reflection about educated and non-educated reading practices from the relationship between the photograph (imagery text) and the following comments. The data analysis highlights that the comprehension strategies that are frequently stimulated by the readers are based on superficial evidences. Besides, the few manifestations of strategies that mobilize other evidences – not always visible – lead to the necessity of a resizing in the way tests are read considering the multimodality, for instance.

Keywords: Text. Reading teaching. Social networks.

* Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. ORCID: 0000-0001-6667-2385.

•

1. Introdução

O presente texto busca promover reflexões em torno das práticas de leitura mobilizadas em textos recorrentes no universo digital, que podem migrar para a sala de aula. Nesse novo espaço, são utilizadas práticas de leitura, denominadas de escolarizadas e não escolarizadas. Meu intuito é analisar as implicações desse conhecimento na utilização de materiais divulgados em ambientes digitais com potencialidade para o ensino. Para tanto, o texto organiza-se a partir de vários aspectos teóricos inter-relacionados: contextualização da noção de gêneros, de textualidade e de práticas de leitura; viabilização de suportes tecnológicos no universo educacional e análise de práticas de leitura implicadas nestes suportes: vídeo e fotografia.

2. Gêneros, textos, práticas de leituras

A noção central de gêneros quando situados em ambientes eletrônicos virtuais assume uma dimensão extremamente dinâmica se pensarmos o quanto a interação *online* pode contribuir para a sua evolução, uma vez que o meio digital promove uma “interação altamente participativa”, obrigando a revisão de noções já consagradas, (Marcuschi 2008). Sobre essas noções, o autor pondera sobre o que se pode identificar como ‘conversação espontânea’ se relacionada a uma situação de ‘bate-papo’ (ou comentários após uma postagem polêmica em redes sociais).¹ Aspectos como *emoticons*, uso de maiúsculas, para explicitar a entoação; uso de um *nickname* para representar a identidade do falante, relações que extrapolam o interpessoal para audiência sem controle evidenciam uma mudança no gênero, e não na linguagem em si.

Nesse sentido, Crystal (2001), admite que, do ponto de vista da natureza enunciativa da linguagem na internet, integram-se mais semioses, tendo em vista a natureza do meio. Já do ponto de vista dos gêneros, há um consenso entre este autor e Marcuschi (2008) de que o ambiente digital promove alterações na forma de realização de gêneros existentes (manutenção de notícias, artigos de opinião, romances, etc.) e outros com existência recente (*fanfics*, *e-mails*, comentários de postagens, etc.). Duas constatações, contudo, norteiam essa contextualização: as novidades de gêneros originam-se a partir de um exemplar prototípico que assume ou um outro formato com a mesma funcionalidade, ou uma outra função com novo formato. De todo modo, além da essencialidade da escrita, assumindo outros papéis, a imagem tem seu lugar, nas formas de comunicação, em que se desloca a informação da página impressa para a tela (Barton & Lee 2015).

Os tipos de textos que circulam no ambiente *Web 2.0* como *e-mails*, comentários, SMS² caracterizam-se pela sua constituição, prototipicamente reconhecida como

¹ Redes sociais constituem-se comunidades de usuários que compartilham imagens e textos em aplicativos da *Web 2.0* como *Facebook* e o *YouTube*. (Barton e Lee, 2015)

² SMS- trata-se de uma sigla para *Short Message Service* cuja tradução em português é Serviço de Mensagens Curtas, mecanismo bastante utilizado no envio de mensagens através de telefones celulares.

narração, argumentação, dialogal, exposição, descrição e injunção (Marcuschi 2008). Além desta estrutura linguístico-estrutural, os aplicativos possibilitam a utilização de recursos da multimodalidade como estratégias de efeito de sentido na informação a ser declarada. A mescla de linguagens, falada e escrita, que inclui imagem, som, gestos, cores, etc., contribui de forma decisiva para complementar a interação no meio digital.

Segundo Barton e Lee (2015), ao contrário da forma estática com que a multimodalidade se expressa, costumeiramente, em textos impressos, nos espaços da *Web 2.0*, o conteúdo multimodal pode ser criado (e editado) conjuntamente pelos usuários, ainda que a palavra escrita seja o componente central na construção de significados, conforme os autores assinalam no trecho a seguir:

A convergência de espaços de escrita nas novas mídias sociais apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento de textos multimodais, como por exemplo, o compartilhamento de um vídeo do *YouTube* com uma descrição escrita autogerada postada no *Facebook*. (...) Embora o *layout* de diferentes espaços de escrita seja muitas vezes predeterminado pelo *designer* do site, ao ler uma página da *web*, diversos internautas podem ter diferentes pontos de partida. Numa página do *YouTube*, podemos decidir ver o vídeo em primeiro lugar, enquanto outros podem querer ler os comentários primeiro. Ao trilhar diferentes caminhos de leitura, as pessoas extraem diferentes sentidos do texto (Barton & Lee 2015, p. 48-49).

A multimodalidade, apesar de ser um recurso antigo, aparece, portanto, como um espaço de escrita em novas mídias digitais para que os usuários possam articular de forma mais dinâmica opiniões, sentimentos ou atitudes em relação a um fato corriqueiro ou inusitado, personalidade famosa ou comum, desde que fatos e personalidades sejam expostos numa comunidade virtual e alvo de notícias e comentários.

3. Práticas de leitura – (não) escolarizadas

Neste tópico, consideram-se práticas de leitura, a interrelação, realizada pelo leitor, de um conjunto de atividades, envolvendo o código, as imagens e o contexto sócio comunicativo para dar conta da complexa tarefa de acessar as informações, vislumbrar intenções e motivações para a compreensão e circulação de um texto em suportes variados, concepção esta, fortemente inspirada em Kleiman (2009).

Uma prática tipicamente escolarizada pressupõe a exploração de graus de compreensão variados em relação à temática e ao gênero, porquanto já deveria ter instaurado o conceito de texto em suas abordagens teórico-metodológicas de ensino, admitindo-se o texto como um objeto que, em sua regularidade, manifesta-se em sua heterogeneidade, flexibilidade e multifuncionalidade (Antunes 2009, p. 51).

Considerar tais práticas como um processo que se realiza, apenas, na escola é reduzir ao ambiente uma atividade de produção de sentido que se vincula ao pedagógico ou didaticamente sistematizado. Uma prática escolarizada de leitura é um procedimento didático-pedagógico utilizado para tratar o texto (e suas multimodalidades), ativando conhecimentos e estabelecendo relações, para que o objeto lido se torne significativo. Em situação de ensino e controle, a atividade de ler, ante a solicitação para realizar uma

atividade, passa a ser um ato mecânico que não promove aprendizagem, ou promove uma aprendizagem tão superficial que nos é rapidamente esquecida.

Essa leitura que não é movida por uma curiosidade, motivação ou uma necessidade própria padece de uma construção de sentidos que deveria ser movida pelo leitor. É evidente que a possibilidade de um leitor maduro, fornecer, eventualmente, modelos para um leitor iniciante, como a delimitação de objetivos prévios e levantamento de hipóteses, pode auxiliar o leitor iniciante a desenvolver estratégias úteis à atividade de ler (Kleiman 2009).

A prática escolarizada de leitura reside na rotinização de estratégias que conduzem o ato de ler às implicações reducionistas que vão da fragmentação de textos literários ou recortes de textos publicados em suportes diversos (jornais, revistas, *Internet*,..), reproduzidos em livros didáticos, ao apagamento da função social primeira de onde estes textos circularam em sua origem (Pietri 2005).

Afinal, a relação que se estabelece entre a existência de um texto e seu contexto de surgimento é fundamental para a compreensão da multiplicidade de sentidos possíveis para as práticas de leitura que se constroem durante o ato de ler.

Por outro lado, as práticas de leitura não escolarizadas pressupõem procedimentos em que a atividade de ler não esteja excessivamente marcada pela *ritualização* dos procedimentos escolares. Estas parecem depender mais do leitor, o interessado em realizar os procedimentos na atividade de ler; controlando e regulando o próprio conhecimento, resultante de decisões sobre os significados e sentidos, que se estabelecem após avaliações e reflexões do objeto lido.

Percebe-se uma estratégia motivacional, por parte do leitor, que se aplica à obediência ao princípio da criação de expectativas em relação à expressão de pontos de vista, manifestos em comentários que manifestam uma reação à informação veiculada. Dito de outra forma, o sujeito leitor sente-se implicado e implica, em sua produção de sentido, sentimento de solidariedade, rechaçamento ou indiferença em relação às postagens que circulam nos ambientes de sua convivência. Nesse sentido, prevalece a noção de que o texto se constitui em um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção, conforme Marcuschi (2009). Por essa razão, o sentido é construído na interação, conferindo a convicção de que não basta reconhecer palavras e frases, há que se considerar as experiências e os conhecimentos do leitor.

4. Ambientes digitais e suportes tecnológicos

Os ambientes digitais e suportes tecnológicos têm sido utilizados como complementares ao ambiente presencial com diversas finalidades, desde abordagem do conteúdo de disciplinas, recurso metodológico ou instrumento de ensino. Trata-se não apenas de se viabilizar artefatos tecnológicos do mundo contemporâneo em favor da educação, mas também de se aliar às realidades que envolvem os sujeitos em suas práticas sociais cada vez mais complexas.

Assim, constatam-se, em paralelo ao avanço de programas de *Internet*, plataformas, aplicativos, etc., interesses de integração destes recursos potenciais ao mundo do trabalho,

incluindo-se experiências e reflexões sobre o impacto destes ao ensino. Nesse sentido, imbuído de práticas cada vez mais complexas para compreender o mundo, os sujeitos recebem estímulos simultâneos evocados não apenas pelo plano estático da palavra escrita ou ouvida. Integradas e múltiplas, o jogo de imagens que se impõe no cotidiano para sua interpretação num curtíssimo espaço de tempo, envolve a imagem do objeto e a representação de sujeito, e o suporte da tela de um computador, expondo informações com todos os recursos simultaneamente.

Um aspecto a se destacar deste ambiente que começam a permear as práticas educativas é a reflexão sobre o posicionamento por meio da língua e da imagem. Barton e Lee afirmam que:

Espaços de escrita em novas mídias digitais não só oferecem oportunidades para textos multilíngues e autorrepresentação, mas também servem como novos domínios para as pessoas expressarem suas opiniões e atitudes em muitos temas, juntamente com os modos tradicionais de comunicação como a conversa face a face e textos escritos (2015, p. 117).

A afirmação dos autores relaciona o termo *posicionamento* à *postura*. Para eles, trata-se de um conceito útil em linguística e variam em níveis micro e macroestruturais. Escolha de verbos e estruturas de sentenças, por exemplo, não são aleatórias e promovem diferenças nas declarações que evocam crenças, certezas e conhecimento. Tal especificidade é identificada como uma postura epistemológica, e pode ser exemplificada com marcadores-chave, tais como verbos cognitivos: pensar, achar, saber, entre outros. Esta postura contrasta com a postura afetiva, em que verbos como adorar, amar, exprimem sentimentos e atitudes dos falantes sobre o que enunciam.

Plataformas e sites como o *Youtube* e *Facebook* funcionam como espaços de escrita *online* em que os falantes são incentivados a manifestarem posturas via produção, compartilhamento, discussão e avaliação das opiniões públicas. A informação sobrevive, circula e assume uma vida curta, média ou longa em função da adesão dos falantes que orbitam nesse universo. Convenhamos, eles crescem exponencialmente a cada minuto.

É dessa complexidade, que o tópico se ocupa, evidenciando a necessidade de se ampliar a ritualização das tarefas escolares para além do livro didático. Seria mesmo isso necessário ou não se trataria de mais um modismo para a educação?

As bases que regulam a educação básica não tratam o uso das tecnologias da informação e comunicação como um modismo; elas já representam investimentos que incluem vários programas governamentais: uso de *tablets*, capacitação docente em plataformas digitais, registro de cadernetas *online*, etc.

A utilização das tecnologias como potencial pedagógico não exclui o desafio de que a variedade de *links*, aplicativos ou redes pode trazer, em especial pela distração, em tirar o foco do objeto a ser ensinado (Moran 2014). Contudo, esse excesso de informação e as múltiplas formas de apresentação deveriam funcionar como motivação para a atuação docente, não como um problema. É a abundância pela facilidade do acesso e gratuidade do hoje em detrimento da escassez e alto custo de outrora.

As afirmações postas se encaminham no sentido de argumentar que a decisão em utilizar um material digital e definir um objeto de ensino depende muito mais da escolha

do paradigma de ensino que influencia as ações do professor do que pela escolha do material ou objeto de ensino em si.

Nesse sentido, há que se apontar duas considerações. Uma, em relação aos materiais didáticos, e outra, em relação à noção de paradigma. Materiais didáticos são objetos utilizados pelos professores para servir ao ensino com várias funções; dentre elas: atuar como fonte de referência, complementar e ampliar os conteúdos, e apresentar um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem, distribuindo tais materiais de acordo com a progressão do currículo escolar.

Ele assume seu valor em função da ampliação do sistema de ensino, que faz uso de professores sobrecarregados e mal remunerados, sem tempo suficiente para realizar as atividades de ensino de forma mais individualizada. Em outras palavras, os materiais didáticos são objeto/instrumento/suporte aonde o objeto (leitura, no caso em foco) está ancorado.

A outra consideração diz respeito à relação entre os paradigmas, tradicional *versus* da complexidade para as práticas docentes (Freire & Leffa 2013). No tocante ao paradigma tradicional, tem-se o professor como o centro das informações e da transmissão do saber - a escolha do suporte e do objeto é de sua responsabilidade; para o segundo, tem-se o aluno como centro, a escolha do suporte e do objeto precisa ser negociada, compartilhada. Neste deslocamento, o papel do professor passa a ser o de mediador, destituindo-se a expressão 'ensinar para aprender' para 'aprender a aprender', implicando, nesse processo, ambos – professor e aluno.

Considerando que estamos defendendo um tratamento pedagógico para o uso das tecnologias em sala de aula, nosso último ponto a destacar toma como ponto de partida a postagem de imagens que circularam e impactaram usuários da *Internet* e telespectadores. Com ela, buscamos identificar quais as evidências de práticas de leitura realizadas nos ambientes digitais selecionados e caracterizar os meios pelos quais a escolarização destas práticas se manifestam.

5. Manifestações de práticas de leitura (não) escolarizadas

O aprofundamento deste tópico considera dois suportes veiculados pelo *YouTube* e *Facebook*. Estas plataformas materializam o objeto (notícia) que se torna evidente a partir do contato do usuário com o vídeo e a fotografia. Ao explicitar os sentidos, registrados no espaço reservado aos comentários, observamos as posturas que se sobressaem a partir das práticas de leitura, fruto do compartilhamento de usuários das redes sociais com a notícia, e de suas formas de interação. Vejamos a Figura 1 que reproduz a imagem de um garoto ferido e alguns comentários a ele referentes, para ilustrar nossas reflexões:

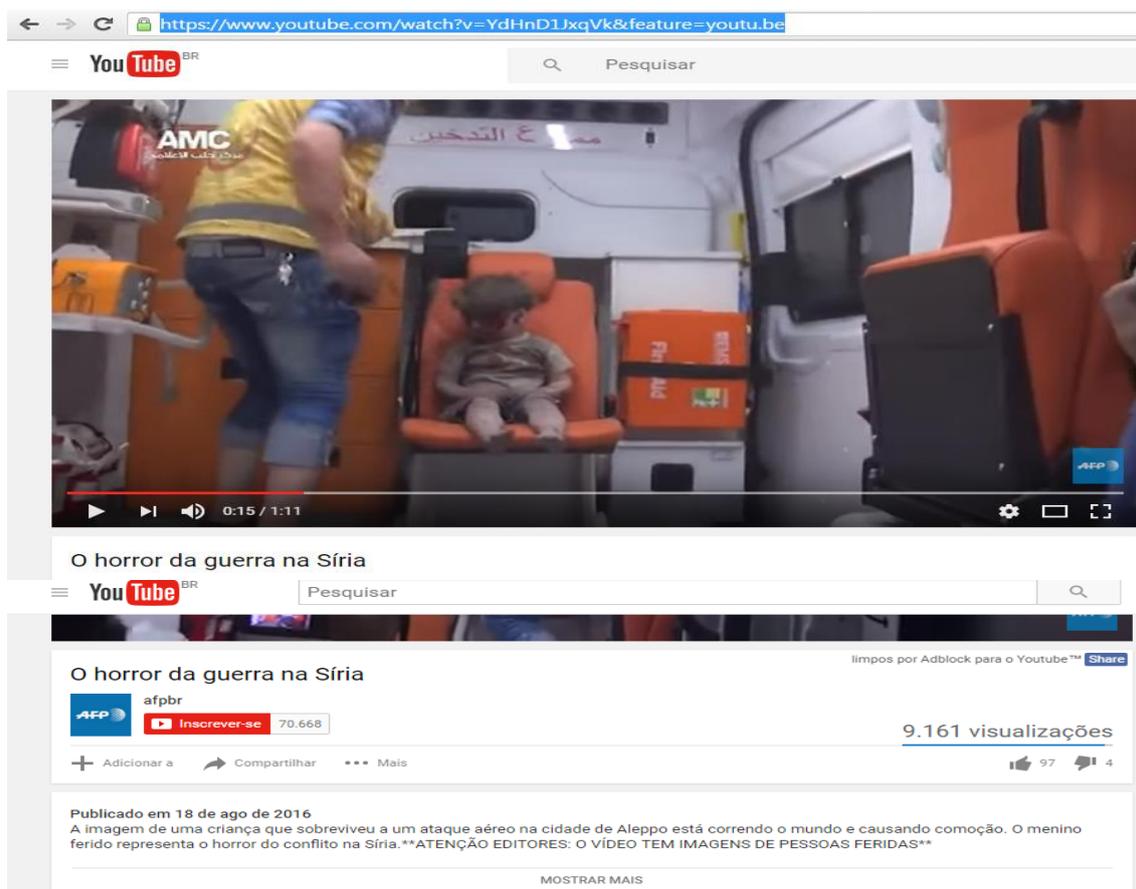


Figura 1. Captura de tela do vídeo O horror na guerra da Síria³

A Figura 1 focaliza a imagem de um vídeo, com duração de um minuto e onze segundos, divulgado no *YouTube* com o título de *O horror da guerra na Síria*. A reprodução ilustrava o índice de 9.161 visualizações, na data em que a imagem foi capturada na plataforma, após trinta e dois dias de alocação na rede, totalizando uma média de 286 acessos por visualização/dia. A exibição dessa imagem possibilita a manifestação de práticas de leitura que reverberam a partir de comentários. A Figura 2 que segue, refere-se à implicação dos comentários em relação aos vídeos, tornando-se um importante instrumento de aferição na produção de sentidos. Vejamos:

³ <<https://www.youtube.com/watch?v=YdHnD1JxqVk&feature=youtu.be>>. Consultado em 13 set. 2016.

→ ↻ <https://www.youtube.com/watch?v=YdHnD1JxqVk&feature=youtu.be>

≡ **You Tube** BR

 [Redacted] 2 semanas atrás
Sinto uma dor,tristeza de saber que pessoas inocentes (crianças,idosos,adultos), sofram nesses países com guerras,dia pós dia!
Responder • 2  

 [Redacted] 2 semanas atrás
meu Deus que triste
Responder • 1  

 [Redacted] 2 semanas atrás
enquanto muitos se preocupar com olimpíadas e Pokémon olha o que está acontecendo no mundo e o povo né se importar
Responder • 2  

 [Redacted] 2 semanas atrás
meu deus que crueldade
Responder • 2  

 [Redacted] 2 semanas atrás
putz
Responder •  

 [Redacted] 2 semanas atrás
Terrível né
Responder •  

 [Redacted] 2 semanas atrás (editado)
Não tem realmente explicação , o seu olhar diz tudo o que ele senti naquele momento , enquanto todos os dias acordamos e só nos importamos conosco e com que não temos e precisamos conquistar pessoas são tratadas com essa crueldade, eu quem sou eu não posso fazer muita coisa a não ser pedir a Deus que tenha piedade desse povo e dessa terra chamada Síria
Responder • 1  

 [Redacted] 1 semana atrás
Vc já esta fazendo muita coisa Natalia,ao pedir a Deus piedade a essas pessoas,tbm fico muito triste e sou mais um a pedir a Deus piedade.
Responder •  

 [Redacted] 2 semanas atrás
Triste demais
Responder • 1  

 [Redacted] 1 semana atrás
o bixinho ;(… Meu Deus. pessoal orem por ele e também pra que Deus arranque esse mal do mundo pela raiz. meu coração se parte quando olho pra o bixinho ;(… isso foi desumano não entendo porque a Síria ainda tá de pé, só trazem dor, conflitos e mortes.
Responder •  

 [Redacted] 1 semana atrás
já chorei tanto, oh meu anjinho Papai do céu e Mamãe do céu vai cuidar de você, tudo ficará bem.
Responder •  

 [Redacted] 2 semanas atrás
Onde iremos parar com falta de amor ao próximo, será que a ganância vale tanta maldade!
Responder •  

Figura 2. Comentários do vídeo de youtube O horror da guerra na Síria- Crenças e temática⁴

⁴ <<https://www.youtube.com/watch?v=YdHnD1JxqVk&feature=youtu.be>>. Consultado em 13 set. 2016.

A Figura 2 exibe doze comentários, cujo registro de posturas/posicionamentos relaciona-se à *imagem* e mobiliza *crenças* ao evidenciar a *temática* da notícia.⁵ Estas posturas envolvem processos cognitivos desenvolvidos pelos usuários, conforme a relação imagem e léxico é evocada na memória, e se constituem como uma atividade significativa, apesar de pouco inovadoras. Os trechos recortados a seguir põem em relevo a afirmação. Vejamos:

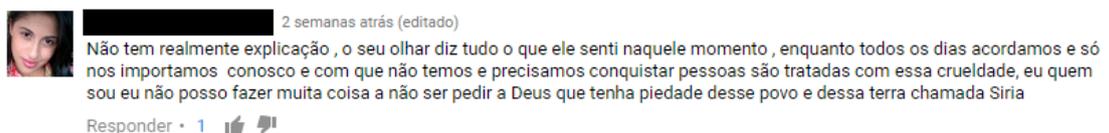


Figura 3. Comentário em relação ao video de youtube O horror da guerra na Síria: Imagens e Crenças

Na Figura 3 destacam-se a imagem e a crença como aspectos substanciais para evidenciar os processos de leitura. A expressão “o seu olhar diz tudo o que ele sente naquele momento” destaca o reconhecimento do usuário sobre sentimentos negativos em relação à humanidade e sua incapacidade de julgar os atos de crueldade. Ao lado desse reconhecimento, a sensibilidade ao problema é expressa no trecho “enquanto todos os dias acordamos e só nos importamos conosco e com que não temos e precisamos conquistar”.

Esse trecho revela um engajamento em que o leitor compara experiências de vida, categorizando os seres humanos em dois grupos- os egoístas “só nos importamos conosco”, nos quais se inclui; e os outros – “pessoas que são tratados com essa crueldade”. Por fim, o desfecho de seu posicionamento reverbera no fragmento “eu quem sou eu não posso fazer muita coisa a não ser pedir a Deus que tenha piedade desse povo e dessa terra chamada Síria”. A redenção se confirma na comparação entre a impotência do ser mortal, “eu quem sou eu não posso fazer muita coisa” e a esperança na divindade, ao pedir, através de oração um ato piedoso para o povo e para a sua terra.

Os variados conhecimentos (linguístico, não verbal, textual e de mundo) são ativados e colaboram simultaneamente para a produção de sentido. Não são sinalizadas hierarquias nessa mobilização; importa mais a progressão das ideias (afirmação do sofrimento infantil) que desencadeia uma finalização da tensão estabelecida inicialmente (a esperança de um ato piedoso da divindade).

Como é sabido, as leituras são múltiplas, porque múltiplos são os leitores. Os processos de leitura se relacionam não apenas ao objeto lido, mas também ao sujeito⁶ que mobiliza as estratégias para desempenhar o referido processo. Vejamos o trecho reproduzido na Figura 2, terceiro comentário, na sequência:

⁵ Os nomes dos comentadores (pseudônimos ou não) mesmo sendo de domínio público tiveram seus registros alterados sem prejuízo à manutenção da originalidade do documento em análise.

⁶ Note-se que o sujeito que frequenta as redes sociais está sendo denominado no artigo, indistintamente por *usuário*, *falante* e *leitor* destituído de uma marcação teórica. O objetivo é tão somente designar aquele que está realizando práticas de leitura e assume os vários papéis, simultaneamente, como membro participante de uma comunidade de práticas letradas comum – por afinidades e outros agrupamentos. (Barton & Lee 2015)

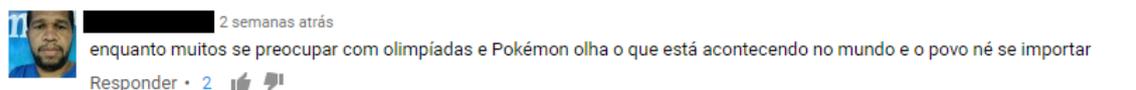


Figura 4. Comentário em relação ao vídeo de youtube O horror da guerra na Síria: Descrenças

A Figura 4 evidencia um leitor descrente em relação à solidariedade do ser humano. A menção aos termos “*olimpíadas*” e “*Pokémon*”, no fragmento “enquanto muitos se preocupar com olimpíadas e *Pokémon*” é uma evidente referência de conhecimento textual e discursivo sobre o evento esportivo que mobiliza todos os continentes e um aplicativo que estava sendo noticiado em vários meios de comunicação, sensibilizando os jovens para mais uma novidade do mundo virtual.

A produção de sentidos desse leitor é construída a partir da comparação entre o superdimensionamento de fatos (os jogos) em detrimento da minimização de outro acontecimento (a guerra), explicitado em “olha o que está acontecendo no mundo”. Nesse caso, seu posicionamento é de descrença total e sem salvação, pois um povo que se preocupa mais com a euforia promovida pelos jogos do que com o sofrimento promovido pelas guerras não pode expressar outro tipo de reação senão a indiferença, expressa em “e o povo né se importar”.

Analisemos os processos de leitura implicados em uma fotografia reproduzida no *Facebook*, e comparemos os posicionamentos dos leitores presentes nos comentários expostos na Figura 5. Vejamos:



Figura 5. Reprodução de fotografia sobre cotidiano infantil em situação de guerra⁷

⁷<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10207023679531037&set=a.10200861090430161.1073741826.1251382188&type=3&theater>>. Consultado em 13 set. 2016.

A Figura 5 reproduz a imagem de duas crianças, que posaram para a foto, tirando uma *selfie* com uma sandália. Trata-se de um jogo de imagens em que um fotógrafo captura a simulação de uma pose. Esta imagem tem sido compartilhada, publicamente na rede social mencionada, e destaca o índice de 17 mil curtidas, 990 comentários e 67 mil compartilhamentos, no momento da captura para a produção deste texto. Nem é preciso fazer cálculos para constatar que a imagem ‘viralizou’ na rede.

Para a apreciação das estratégias de leitura realizadas ante essa imagem, recortamos cerca de 18 comentários para aferir as formas de construir sentidos pelos usuários. A figura a seguir reúne-os. Vejamos:



Figura 6. Comentários sobre a fotografia: condição infantil através de posicionamentos⁸

⁸<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10207023679531037&set=a.10200861090430161.1073741826.1251382188&type=3&theater>>. Consultado em 13 set. 2016.

A Figura 6 acima apresenta uma amostra de comentários explicitados em torno da imagem. Apesar da diversidade, foi possível agrupá-los em torno de *posicionamentos* que se revelam em relação à temática veiculada, pela condição infantil, financeira, da nacionalidade e da produção da foto. Vejamos cinco trechos (Figuras 7–12) recortados da Figura 6 para uma apreciação mais refinada do que Barton e Lee (2015) denominam de posturas:



Figura 7. Comentários sobre a fotografia: condição infantil através de interjeições e desenhos.

A Figura 7 reúne quatro posicionamentos com a predominância de dois tipos de estratégias para manifestar a compreensão da foto pela ‘condição infantil’. Tais estratégias puderam ser reveladas a partir de expressões linguísticas, com valor de interjeição, expressas em “Que lindos” ou “Meu Deus!”, e a partir de imagens disponibilizadas como substitutivas de expressões linguísticas, a exemplo do coração duplo, verificado na terceira linha da figura sete, e de algo ou alguém chorando, constatado na última linha da figura sete, através da abundância de lágrimas decorrente da imagem.

É importante destacar que o processo de construção de sentidos foi desencadeado pelo apelo visual, que a imagem capturada parece traduzir o ideal de crianças inocentes e puras. A ativação de conhecimentos é suscitada por um conhecimento experiencial com que uma brincadeira infantil, desperta criatividade e imaginação como o ‘faz de conta’ (a utilização de um calçado em substituição ao telefone celular), uma forma de simbolizar e elaborar a realidade dos fatos, o novo e o velho integram-se em outras culturas. Vejamos o próximo trecho:



Figura 8. Comentários sobre a fotografia: condição infantil vista pelo determinismo social

A Figura 8 apresenta um posicionamento relacionado à condição sócio-econômica das crianças. Nesse caso, a estratégia utilizada provém de um conhecimento determinista em

torno do universo infantil. Do lugar em que elas estão, não poderiam fazer de outra forma, e que, apesar da condição de pobreza, a brincadeira é o que domina a cena para manifestar felicidade. Vejamos o próximo trecho:

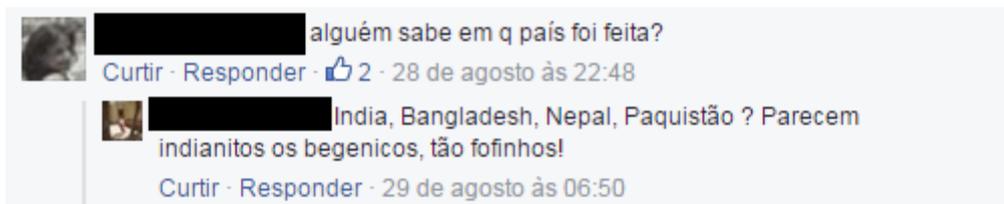


Figura 9. Comentários sobre a fotografia: condição infantil em relação à nacionalidade

A postura explicitada na Figura 9 está relacionada à *nacionalidade*. A interação que se estabelece entre as duas leitoras, pelo menos, exige uma resposta de quem lê pistas pelas roupas, sandálias, corte de cabelo, cor da pele, traços genéticos, etc. Parece ser relevante traduzir a imagem em nome de uma localização geográfica, e para além dos comentários mais românticos. Há outros na mesma direção. Acionam pistas imagéticas para compor um cenário que generaliza a condição das crianças em países do mundo oriental. As estratégias revelam atividades que constroem sentidos comprometidos com os fundamentos histórico-políticos que nos alimentam os meios de comunicação. Contrariando essa percepção, vejamos o trecho que segue:

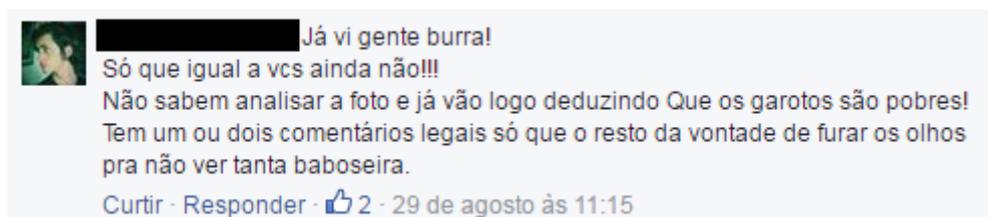


Figura 10. Comentários sobre a fotografia: condição infantil através da ruptura cordial

O posicionamento que se revela na referida figura nega as pistas explicitadas por outros leitores com uma acusação impaciente, expressa em “Já vi gente burra! Só que igual a vcs ainda não!!!”. Essa estratégia rompe com a cordialidade estabelecida na comunidade e só merece algum crédito com a reiteração na expressão “não sabem analisar a foto e já vão deduzindo Que os garotos são pobres!”. Apesar de não argumentar as razões por que a dedução dos membros sobre a pobreza dos garotos não está correta, lança mão da dúvida o que rompe com a unilateralidade dos posicionamentos.

A forma de ativação de conhecimentos do próximo trecho, embora com registro linguístico diferente da Figura 10, parece romper com o senso comum de ler a fotografia pela superficialidade do que a imagem evoca. Vejamos a Figura 11:

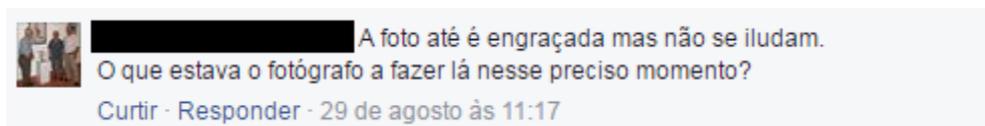


Figura 11. Comentários sobre a fotografia: condição infantil na interação entre comentador e imagem

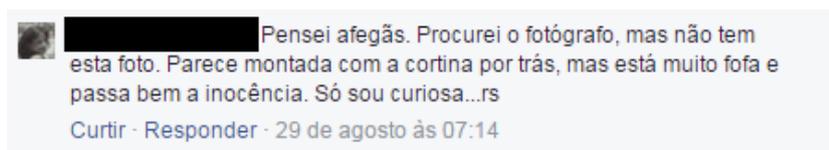


Figura 12. Comentários sobre a fotografia: posicionamento com base me crenças

A Figura 11, ao apresentar registros como “o que estava o fotógrafo a fazer lá nesse preciso momento”, destaca um leitor que interage com a imagem e atribui um sentido de desconfiança; discordando da maioria dos membros, que enfatizam a pureza ou ingenuidade infantis. Para este leitor, o tema é outro, a imagem das crianças é só a ponta do iceberg.

Já o outro registro, na Figura 12, delimitado em “Pensei afegãs. Procurei o fotógrafo, mas não tem esta foto. Parece montada com a cortina por trás” sinaliza que a leitora adotou um posicionamento que interage com outros, num mesmo nível de pertencimento de crenças, ao ler a imagem, e afirmando linguisticamente, aparentemente com mais certeza, ao escolher a *nacionalidade* deles, utilizando o verbo *pensei*, em “pensei afegãs” (Barton & Lee 2015). Por outro lado, constata-se a *estratégia interacional*, nas outras formas de perceber a imagem, nesse caso, *ilocucional*, com o questionamento sobre a autoria dos créditos da imagem e a intenção da montagem do cenário, em, “Procurei o fotógrafo, mas não tem esta foto. Parece montada com a cortina por trás”. Apesar da perspicácia da leitora, ela não desautoriza as demais produções de sentido, mesmo que a sua conclusão, “parece montada” corrobore para uma interpretação semelhante à Figura 11.

Há quem, sendo um estudioso ou não, das práticas de leitura presentes nestes suportes, constate que o melhor das postagens são os comentários. De fato, a partir das evidências linguísticas e multimodais, e protegidos pelo anonimato ou não, os usuários revelam posturas, que traduzem a comunidade.

6. Para concluir...

A interpretação dos comentários é o que oferece pistas para que entendamos o objeto leitura, mobilizado pelos usuários. As práticas de leitura realizadas em contextos digitais, não escolarizados- como acima descritos- tomam o tema, de forma soberana, como evidência de estratégias de apreensão de sentido, tanto no vídeo quanto na fotografia. As manifestações são recorrentes tanto em recursos imagéticos (Figura 7 – corações e uma figura infantil chorando) quanto linguísticos, destacados em registros variados. A predominância dessa estratégia sinaliza uma comunicação baseada numa atribuição de sentido linear, pouco problematizadora da realidade.

Outras estratégias, por outro lado, rompem com essa linearidade e, por vezes, costumam provocar reações diversas. Nos exemplos ilustrados, foi possível constatá-las, com relação a um comentário destacado em relação ao vídeo (Figura 4) e a dois comentários destacados para a fotografia (Figura 11 e 12). Trata-se de alguns indícios em que o leitor rompe com o estabelecido e articula outras possibilidades de sentidos, desconstruindo o senso comum para reinventá-lo. Estas estratégias não são tão recorrentes quanto as que se relacionam à apreensão do tema, e não se pode atribuir essa dificuldade

aos materiais que servem de ancoragem para o objeto a ser lido, no caso a reprodução da imagem do *vídeo* e da *fotografia*.

A utilização das práticas de leitura realizadas em ambientes digitais se assemelha às práticas de leitura escolarizadas. Esta constatação destaca que as estratégias ativadas pelos leitores estão baseadas na superficialidade das evidências. As escassas manifestações de estratégias que mobilizam outras evidências nem sempre aparentes já apontam para uma necessidade de redimensionar o ensino de leitura em outros moldes e com outros desafios, em especial ao se dimensionar o ensino de texto/gêneros (Araújo & Silva 2015).

Ao professor, resta a compreensão de que o material digital, ao ser didatizado, terá tantas semelhanças quanto o livro didático. A mudança que se faz urgente não diz respeito ao domínio de um instrumento tecnológico, com sua linguagem multimodal – ou de um aplicativo específico, mas de uma mentalidade de resistência de ensino, desconhecendo-se os objetos que rodeiam o aprendiz e desconhecendo-se o próprio objeto a ser ensinado – a *leitura* ou a *escrita*. A mudança implica na revisão de comportamentos e atitudes em relação às estratégias teórico-metodológicas para se tratar o texto e o objeto de ensino. Além disso, revela um paradigma que põe o professor como um sujeito reflexivo de suas práticas para além de conhecedor delas.

Agradecimentos: O artigo em pauta resulta de reflexões realizadas durante o estágio de pós-doutoramento, realizado na Universidade Federal do Ceará, sob a supervisão da Professora Doutora Eulália Leurquin (2018–2019), e vincula-se ao projeto Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagens, desenvolvido no grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, (2018–2022, PPGLE-UFCEG).

Referências

- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola impossível*. São Paulo: Parábola editorial.
- Araújo, D. L. & Silva, W. M. (2015). *Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino*. (1ª ed.) Curitiba: Appris.
- Barton, D. & Lee, C. (2015). *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola editorial.
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, M. & Leffa, V. (2013). A auto-heteroecoformação tecnológica. In L. P. Moita Lopes (Eds.), *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani* (pp. 59–78). São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa.
- Kleiman, A. (2009). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. (12ª ed.) Campinas: Pontes.
- Koch, I. & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial.
- Marcuschi, L. A. (2009). *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Recife: Editora universitária da UFPE.
- Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (21ª ed.) Campinas: Papirus.
- Pietri, E. (2007). *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna.

[recebido em 19 de fevereiro de 2019 e aceite para publicação em 05 de dezembro de 2019]