

REFERENCIAÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA REALIDADE EM MÍDIAS DIGITAIS

Sérgio Casimiro¹

“(...) o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na congnotividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também”.

(FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 69).

Introdução

Todos sabem do importante papel que a mídia desempenha como formadora de opinião e fonte de informação, especialmente os meios digitais, que atualmente vem substituindo cada vez mais o jornal impresso ou até mesmo os telejornais. Ao contrário do que muitos pensam, a mídia está longe de ser imparcial e a maneira como cada empresa jornalística constrói ou interpreta a realidade dos fatos nem sempre é percebida pelos seus leitores. Uma leitura ingênua ou não aprofundada dos textos jornalísticos pode fazer crer que as empresas são neutras e não apresentam interesses e objetivos implícitos na elaboração de cada texto.

A partir desse entendimento, uma das funções da escola, como espaço de formação de leitores, como agência de letramento, é justamente desenvolver não só a competência leitora em seus alunos, mas também a habilidade de perceber as intenções e ideologias que estão subjacentes a cada texto, especialmente nos textos produzidos pelas empresas jornalísticas.

Neste trabalho, as questões que se propõem são, então, como a realidade pode ser construída nos textos jornalísticos e midiáticos, tendo em vista os diferentes interesses e ideologias de cada meio de comunicação, e como os agentes de letramento, em especial o professor, podem desempenhar um papel importante na formação desse leitor crítico, capaz de perceber os diferentes pontos de vista, as intenções e finalidades de cada texto em função à interesses maiores como o de manipular e conquistar a adesão dos leitores em favor de um determinado posicionamento político-ideológico.

De modo a esclarecer estas questões, inicialmente, será apontada uma perspectiva teórica que explica o processo de construção da realidade por meio da linguagem e, posteriormente, serão apontados os conceitos de letramentos e multiletramentos, bem como se dão procedimentos de leitura e de letramento digital e crítico.

Categorização e referenciação: a construção do texto e da realidade

Qual seria a relação entre a realidade, a língua e o conhecimento que temos do mundo ou o modo como concebemos o mundo? Duas diferentes perspectivas tentam dar respostas a essa pergunta: uma concebe uma relação direta entre língua e mundo, outra entende o uso da língua nas relações sociais como responsável pela construção da realidade. Sob a primeira perspectiva, alguns

¹ Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: sergiomyro@yahoo.com.br.

pensadores assumem uma posição denominada “referencialista”, visão que concebe a língua como mera etiqueta para as coisas do mundo. Associados a uma visão oposta, outros pensadores assumem uma concepção de língua como instrumento de interação entre agentes sociais numa dada cultura, visão essa que entende que a realidade é construída socialmente.

Ao debruçar sobre o caso de Kasper Hauser, uma criança alemã do século XIX que foi excluída do convívio social e que adquiriu a linguagem tardiamente, Blikstein (1995) defende justamente a tese de que a realidade nada mais é do que uma percepção cultural, construída pela língua. Para ele, o conhecimento que se tem do mundo se dá pela relação entre percepção e linguagem.

Existe, então, nesse sentido, uma diferença entre referência e referenciação. Sob uma perspectiva que entende a “língua como espelho do mundo”, a referência prevê uma relação direta entre linguagem e as coisas do mundo, os chamados “referentes”. No entanto, o termo referenciação substitui a noção restrita de referência, uma vez que é entendida como uma “ação interativa, construtiva e não representacional” (Marcuschi, 2007, p. 101).

Essa concepção “construtivista” da realidade, leva em consideração não a relação direta mundo-língua, numa espécie de etiquetagem de objetos discretos do mundo, mas a relação entre a linguagem, como forma de ação, cognição e sociedade. Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 140) afirma:

“O saber sobre o mundo é uma fabricação socialmente elaborada (mediante atividades coletivas) e linguisticamente comunicada (com mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra-individuais). O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo ou de uma ação discursiva e não de uma identificação de realidades discretas”.

Haveria assim uma “textualização ou discursivação do mundo por meio da linguagem” que, segundo Koch (2008a, p. 46), “não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do real”. Nesse sentido, a linguagem constrói a realidade, por meio do processo de referenciação.

Assim, categorização ou denominação diz respeito a como os elementos do mundo são designados pela língua, tratando-se, assim, de um processo de referenciação. No entanto, categorias não devem ser entendidas como formas de representação do mundo, meros espelhos da realidade, mas sim como “um trabalho social designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente” (Marcuschi, 2007, p. 138).

O que se pode perceber é que toda categoria é sempre categoria discursiva. Uma vez que a realidade só existe pela linguagem, numa determinada cultura, as categorias não são meras etiquetas que nomeiam os referentes do mundo, conforme previa a perspectiva referencialista, mas elas são algo que se constrói textualmente na interação entre diferentes atores sociais.

Nesse sentido, de acordo com Mondada e Dubois (2003), todos os objetos de mundo são objetos-de-discurso, já que eles não se confundem com a realidade extra-linguística, mas (re)controem-na no próprio processo de interação. Portanto, numa concepção construtivista da referência, os referentes textuais são objetos-de-discurso e não meros objetos do mundo.

Outros elementos são importantes ao se entender o processo de referenciação e de construção da realidade. Ao observar a instabilidade das categorizações, Mondada (2003) verifica que a construção de objetos-de-discurso e da realidade também depende do ponto de vista dos atores sociais num determinado contexto. Por conta disso, existem várias categorizações para se descrever o mesmo “objeto de mundo”. Para a autora, “a variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes

perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos” (Mondada, 2003, p. 121). Ou seja, a construção das categorias depende da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo, havendo o que se pode chamar de “perspectivação da construção discursiva dos referentes” (cf. Carvalho, 2005).

Nos estudos linguísticos, uma perspectiva “construtivista” da realidade é justamente esta que entende que existe uma textualização do mundo pela linguagem, que os objetos de conhecimento são objetos-de-discurso e que o conhecimento da realidade “é uma atividade sócio-cognitiva produzida na atividade intersubjetiva” (Marcuschi, 2010, p. 139). Nesse sentido, a linguagem precede a realidade, pois ela que é responsável por construí-la.

Inseridos na psicologia e/ou na psicolinguística, também pesquisadores como Vygotsky (1998, 2010) e Tomasello (1999) defendem o importante papel da linguagem na construção do conhecimento que temos do mundo, propondo uma concepção sócio-cognitivista da aprendizagem.

Para o Vygotsky, a linguagem é decisiva para a cognição, já que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada através de instrumentos e de signos. Assim, o desenvolvimento intelectual do sujeito se dá a partir das interações sociais e das condições de vida. Segundo ele, “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna” (1998, p. 117).

De modo muito parecido, Tomasello (1999) também entende que a linguagem é constitutiva do conhecimento e, principalmente, que somos seres da interação e da cultura. Nosso conhecimento é fruto de uma herança dual: a capacidade biologicamente herdada de viver culturalmente e a evolução cultural cumulativa, também denominada de cognição social. Tomasello (1999, p. 230) distingue três dimensões do papel que a comunicação linguística exerce no desenvolvimento cognitivo: a transmissão cultural do conhecimento por meio da linguagem, a influência da estrutura da comunicação na construção de categorias cognitivas e o papel da interação linguística com os outros de modo a induzir as crianças a adotarem diferentes perspectivas conceituais sobre fenômenos. Segundo o autor, “os signos linguísticos são ao mesmo tempo intersubjetivos e perspectivos” (p. 298), intersubjetivos uma vez que são compartilhados e perspectivos pois abarcam o reconhecimento de intenções e perspectivas próprias e alheias. Ele também afirma que “a mesma entidade perceptivamente presente pode ser simbolizada linguisticamente de inúmeras maneiras diferentes” (p. 299). Assim, por meio da linguagem somos capazes de perspectivar.

A realidade e o conhecimento que se tem dela são construídos por meio da linguagem, na interação social entre indivíduos, como uma textualização do mundo, ativando categorizações referenciais diferentes para cada cultura ou ponto de vista. Tal concepção é denominada sócio-cognitiva, compreendendo ao mesmo tempo uma visão construtivista e sócio cognitivista, tal qual apontam linguistas como Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2007), Koch (2008), o psicólogo sócio construtivista Vygotsky (1998, 2010) e o psicolinguista Michel Tomasello (1999).

Jornal em mídias digitais: por um letramento digital e crítico

Muito se diz, tanto por pesquisadores como no senso comum, que a educação no Brasil é um fracasso, em especial no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Em uma entrevista

à revista *Profissão Mestre*², Marcos Bagno afirma que o ensino de português é um fracasso e que isso se deve à deficiência de Letramento, que:

“atinge não só a maioria de nossa população (75% dos brasileiros são analfabetos funcionais), como também as pessoas que supostamente deveriam trabalhar para a inserção dos aprendizes na cultura letrada: as professoras e os professores de Português” (Bagno, 2016).

Nas pesquisas em Linguística Aplicada, Rojo (2009) também discute o insucesso escolar no Brasil dos séculos XX e ainda no século XXI. A autora aponta que durante o século XX a relação da escola com os meios populares é de exclusão e de fracasso. Ao longo dos anos, o acesso ao Ensino Fundamental foi garantido, mas a permanência e a qualidade no ensino, infelizmente, não. Em estudos mais recentes, ela aponta que o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) demonstra o fracasso da escola tanto pública quanto privada, já que os alunos que fazem a prova não demonstram um “uso flexível e relacional de conceitos, interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, capacidade de defender posições e protagonizar soluções” (2009, p. 33). A autora ainda questiona “como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas?” (p. 35). Entender os conceitos de letramento e letramento crítico possam ajudar a ter respostas a essa pergunta.

A palavra Letramento foi primeiramente empregada no Brasil por Mary Kato em 1986 no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (cf. Soares, 2003), mas foi Ângela Kleiman que a introduziu como conceito na Linguística Aplicada e a empregou primeiramente com o sentido que tem hoje, diretamente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com os estudos de Soares (2003), ainda na década de 1980, letramento derivaria do inglês “literacy” e, por na época não ser dicionarizada em português, a pesquisadora mineira dava preferência para o termo “alfabetismo” que poderia corresponder à noção de “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (2003, p. 18). Atualmente, a noção de Letramento abrange não apenas competências individuais, mas também competências sociais, baseadas no uso e na prática da escrita. Soares também se vale desse entendimento, ao afirmar que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 1998, p. 72).

Várias avaliações externas foram criadas para tentar medir os níveis de alfabetização e letramento e servir de parâmetros para políticas públicas de ensino. A noção de “alfabetismo funcional” (*functional literacy*), cunhada nos Estados Unidos, entendida como o “conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou sem seu grupo” (Soares, 2011, p. 34), foi empregada pela Unesco para estabelecer índices de alfabetismo e analfabetismo funcional. Esse conceito foi muito criticado justamente por conceber o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessário para “funcionar” adequadamente na sociedade, conceito estritamente liberal.

Foi Street (1984, apud Soares, 2011) quem inaugurou os novos estudos do letramento (NEL), propondo uma divisão entre dois enfoques: o enfoque autônomo, visto como “independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (Street, apud Rojo, 2009, p. 99), e o enfoque ideológico, que vê “as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às

² Disponível em: <<http://www.profissaomestre.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/1268-ensino-de-lingua-portuguesa-e-um-fracasso>>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Sob a ótica (neo)liberal, o letramento autônomo está diretamente associado à “lógica de mercado”, reforçando o que Graff (1979 apud Kleiman, 2012, p. 34) chama de “mito do letramento” conferindo uma enorme gama de efeitos positivos a ele, como a ideia de que determina a ascensão e mobilidade social (quanto mais letrado, passaria a ocupar melhores cargos) ou de que causa efeitos nos processos de desenvolvimento econômico (quanto maior o nível de instrução de um país, mais desenvolvido economicamente ele seria). Como se vê, tais concepções são falaciosas. Por outro lado, o letramento ideológico seria uma forma revolucionária e libertadora, uma vez que ele pressupõe o uso da leitura e da escrita como meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la. Esta concepção vem de encontro com Freire (1996, 1987) que entende a educação como libertadora, uma educação que seja “capaz de colaborar com ele [o povo] na indispensável organização reflexiva de seu pensamento” (1996, p. 114).

Tempo depois da definição de alfabetismo funcional empregado pela Unesco, em 1994, um grupo de pesquisadores denominado de Grupo de Nova Londres (*New London Group*) reuniu-se na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos para discutir qual seria o papel da escola diante das mudanças sociais e tecnológicas no mundo e propor uma “pedagogia do letramento”. Tal reunião deu origem a um manifesto denominado “*A Pedagogy of Multileteracies – Disigning Social Futures*”, em que aparece cunhado o conceito de multiletramento, entendido por apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

O conceito de multiletramento, na verdade, abrange dois tipos específicos de multiplicidades, como aponta Rojo (2009): a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de linguagens. Com relação à multiplicidade de culturas, tais autores apontam para o fato de vivermos em sociedades de “híbridos impuros, fronteiriços” (Rojo, 2009), já que vivemos em sociedades de mestiçagem, em que as misturas reinam cada vez mais. No que diz respeito à multiplicidade de linguagens, trata-se do que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose, ou seja, textos compostos de várias linguagens (verbais e não verbais). É nesse contexto quem se inserem as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), dentre os quais estão os hipertextos e as hiperímias. De acordo com a autora, hipertexto pode ser definido como “aquele texto que se estrutura em rede, remetendo certos trechos a outros, por meio de links (remissões a trechos/textos que se encontram em outro endereço de rede)”, assim como hiperímia, de modo análogo, “faz remissões não somente a outros textos escritos, mas também a textos em outras mídias e linguagens”.

Uma novidade com relação a esses hipertextos e hiperímias, como aponta Lemke (1998, apud Rojo, 2009) é que seus “protocolos de leitura” são diferentes. De acordo com ele, ao ler um hipertexto não somos prisioneiros de autores, de livros-texto e de suas prioridades, “somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizam, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionam”. Essa nova estratégia de leitura e essa maior agência do leitor também é apontada por Marcuschi (1999 apud Signorini, 2012) no que ele chama de “leitura hipermodal”, ao somar a noção de leitura à noção de navegação. Segundo ele, “a ‘leitura’ do hipertexto é caracterizada como uma viagem por trilhas. Ligam-se nós para formarem-se redes”. Também Signorini (2012) aponta que os usos da linguagem verbal nos multiletramentos “não são uma somatória de letramentos de base grafolinguística, há sobreposições e complementaridades entre eventos e práticas de diferentes tipos, mas há também subversões e descontinuidades”. Vale lembrar que o próprio conceito de Web 2.0, entendido como a mudança para uma internet como plataforma, já prevê o uso de ferramentas

mais recentes que permitem interações maiores com outros humanos e uma maior colaboração entre eles.

Inserido no conceito de multiletramento, está a noção de Letramento Digital. De acordo com Soares (2002, apud Buzato, 2009), Letramento Digital pode ser entendido como a utilização de telas eletrônicas sobre os quais os textos/imagens aparecem organizados na forma de janelas que se aninham ou se sobrepõem espacialmente, ou se sucedem temporalmente. Tal conceito é questionado e reformulado por Buzato, que salienta também o aspecto híbrido desse tipo de letramento. Segundo o pesquisador:

(...) proponho uma concepção alternativa de letramentos digitais, não mais como tipos de letramentos contrapostos aos tradicionais, mas como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meio e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC (2009, p. 22).

Podemos dizer ainda que um dos aspectos das mídias tradicionais (bem como das agências tradicionais de letramentos) é justamente que elas operam com “a filtragem e distribuição dos recursos do capital simbólico”, a partir dos interesses dados por um grupo de pessoas ao qual elas pertencem. É nesse sentido que Freire (1986, p. 144) diz que “(...) através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder”. Isso pode ser visto no documentário “Levante sua voz”³, de Pedro Ekman, em que fica claro que os veículos de comunicação em massa no Brasil pertencem a um pequeno grupo de famílias e atendem ao interesse de uma elite econômica e cultural. Signorini (2012, p. 289), mostra que nos letramentos hipermediáticos “a lógica da abundância tornada fluída pela imediatez, associada à memória aumentada e distribuída, coloca em xeque tais mecanismos de filtragem e distribuição de recursos simbólicos”. Dessa forma, os leitores, dotados de maior agência, interatividade, colaboração e acesso a informações, têm mais possibilidades de fugir a uma lógica de manipulação da mídia e de dominação ideológica.

Vários autores ressaltam também a importância dos multiletramentos para o que é chamado de Letramento Crítico, aquele que aborda “textos e produtos das diferentes mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias” (Rojo, 2009, p. 120).

Dessa forma, ser um leitor crítico é mais do que ler e interpretar puramente, pressupõe também lidar com relações de poder, dominação, hegemonia, jogo de interesses, ideologias etc. Como ainda aponta Rojo (2009, p. 112), os letramentos críticos são aqueles em que os leitores são “capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido”.

Signorini (2012) também ressalta a importância de um letramento que ela chama de multimidiático crítico:

A principal dessas características nos parece ser a exploração sistemática da mediação tecnológica de base computacional como condição da apropriação crítica, ou seja, como condição para sua recriação enquanto recurso de empoderamento, e

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KgCX2ONf6BU>>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

não apenas de dominação e controle do indivíduo e dos grupos pela lógica do consumo, do poder econômico, estatal, político etc. (p. 282).

Buzato (2009) também fala da necessidade de articulação entre o Letramento Digital e o Letramento Crítico. De acordo com o pesquisador, tal articulação pode acontecer a partir do que Bakhtin (1998) denomina de *exotopia*, “cada um de nós só pode se ver de maneira acabada por meio do olhar do outro” e *hibridismo intencional*, “um enunciado produzido por um artífice/estilista no qual duas linguagens/consciências são justapostas”, ou seja, para ele, “os letramentos digitais serão tanto mais potencialmente críticos, quanto mais transculturais”.

Por fim, mesmo que muitas pessoas estejam inseridas em um mundo digital e leiam bastante, a capacidade de leitura que elas ainda têm está distante do que se deveria esperar. Uma das maiores dificuldades da escola ainda tem sido formar alunos não só com fluência na leitura, mas também que sejam capazes de, como diz Rojo (2004), “ler na vida e na cidadania”. A leitura vai muito além da decodificação de um texto escrito, ela compreende também sua análise dentro de um contexto sociocultural e ideológico, em que, notadamente, a construção do texto, suas escolhas gramaticais e lexicais não são ingênuas, nem neutras. As competências de leitura e escrita a serem desenvolvidas na escola devem, então, contemplar esses elementos.

Dentre os procedimentos e estratégias de leitura, Rojo (2004) destaca a decodificação, que é a transposição de grafemas em fonemas, a compreensão, que é a extração de informações do texto, e, por fim, a apreciação e a réplica, quando a leitura ultrapassa os níveis da decodificação e interpretação, fazendo com que o texto seja visto como “um conjunto e apreciações das pessoas e das coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles”.

Uma proposta: referenciação textual e leitura crítica de jornais em mídia digital

Como foi apontado, a linguagem em seus processos de referenciação e categorização desempenham papel crucial na construção da realidade e do conhecimento que temos acerca das coisas. A partir de categorias utilizadas para designar os referentes do mundo, construímos, no processo de interação social, nossa percepção da realidade, nossa cultura e nosso conhecimento. Dessa forma, entender como os referentes são evocados dentro de um texto oral ou escrito é de grande importância para se perceber como a realidade e os diferentes centros de valor são construídos, a partir de enunciadores dotados de intenções e inseridos em uma situação de fala/escrita sócio-histórico-politicamente localizada.

Outro ponto importante mencionado foi o fato de que poucos são os leitores capazes de atingir os níveis de leitura mais avançados, como os denominados pela avaliação do PISA de níveis 4 e 5, que correspondem à capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva. Foram apontadas a importância de um letramento ideológico (cf. Street), revolucionário ou libertário e de multiletramentos e letramento digital de forma crítica.

Pensando nos gêneros textuais informativos ou opinativos, importantes na informação e formação de opinião dos leitores, que circulam por meio digitais, o que se apresenta como proposta é não apenas mostrar aos alunos, no processo de letramento, quais são os sites, blogs ou *fanpages* associados à grande mídia ou aos meios de comunicação que correspondem aos interesses de uma elite sócio-econômica e monopolizados por um pequeno grupo de famílias. Atualmente, a mídia alternativa ou também chamada de “mídia suja” vem desempenhando um papel extremamente importante em defender interesses e mostrar a realidade de forma distinta ao que seria feito pelas empresas midiáticas canônicas. Surgidas no Brasil inicialmente em meio impresso, como as revistas Carta Capital e Revista Forum, tais mídias conquistaram espaço e

vem ganhando cada vez mais força em meios digitais por meios de blogs e *fanpages* que abordam vários temas de ordem progressista como “Pragmatismo Político”, “Brasil247”, “Mídia Ninja” etc. Como aponta Buzato, o Letramento digital crítico só é possível por meio do “olhar do outro” e ao se justapor duas consciências distintas. É nesse sentido que se torna importante, no processo de letramento crítico, mostrar diferentes fontes de informação, com origens distintas e interesses distintos, caracterizados por diferentes linhas editoriais, de modo a contrapor e comparar as visões que são postas nesses textos midiáticos.

Além de se comparar textos midiáticos de linhas editoriais diferentes, é preciso também, no processo de leitura, observar qual é o ponto de vista mostrado e como esse ponto de vista é construído no interior do texto. É nesse sentido que o processo de referenciação e categorização são de grande importância por permitirem observação de itens lexicais (principalmente) que evocam perspectivas distintas.

Uma vez que alunos já conhecem gêneros textuais como notícia, reportagem, artigo de opinião, infográficos e tabelas, por exemplo, pode-se propor um recorte temático para que eles verifiquem nesses diferentes veículos de informação midiáticos como são construídos os elementos da realidade. Depois de apresentados os gêneros textuais, apresentadas as diferentes empresas, é estabelecido um recorte temático e, então, seriam selecionados textos para que pudessem ser lidos, compreendidos, analisados, discutidos e debatidos. A partir de então, seriam seguidos os procedimentos e estratégias de leitura propostos em Rojo (2004), que compreendem a decodificação, a compreensão, a apreciação e a réplica.

A exemplo disso, selecionamos o recorte temático “periferia” e verificamos notícias e artigos de opiniões em sites e blogs com linhas editoriais diferentes: Revista Veja, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Carta Capital, Revista Forum e Brasil 247. Estabelecemos as seguintes estratégias de leitura:

- a. Decodificação e interpretação: o momento de um entendimento básico das notícias e artigos de opinião, identificando as informações explícitas e implícitas.
- b. Apreciação e réplica: corresponde à análise dos textos como evento comunicativo, inserido em um contexto de produção, num dado momento histórico, com intenções comunicativas. Podem ser identificados os pontos de vistas argumentativos de cada texto (mesmo em se tratando de notícias/reportagens), observando sua produção dentro de cada empresa jornalística. Pode ser feito um levantamento de itens lexicais para que seja possível perceber como cada empresa concebe essa realidade social dentro de sua linha editorial.

A referenciação e categorização textual assumem papel importante já que permitem identificar quais são os elementos do texto que indicam a maneira como a realidade é construída discursivamente. A partir das notícias e artigos de opinião selecionados em cada empresa, podem-se identificar a “concepção de periferia” que cada jornal apresenta e quais elementos linguísticos nos textos apontam para essa “visão da realidade”, como observado abaixo:

- a. Para empresas como Folha de São Paulo, Veja e O Estado de São Paulo a periferia é marcadamente o lugar “da pobreza”, “da miséria”, “do tráfico”, “do roubo”, “local onde a polícia deve prender e punir”.
- b. Para empresas como Carta Capital, Revista Forum e Brasil 247, a periferia é marcadamente o lugar de “segregação”, de “exclusão social”, de “manifestações culturais” e onde as ações da polícia são “violentas”.

Isso fica claro nos exemplos abaixo, em que aparecem alguns fragmentos de cada concepção sobre a periferia e do título do texto e jornal em que foram retirados:

a. Periferia como “favela”, lugar da “miséria” e da “pobreza”:

“Alta de roubos que atinge a cidade de São Paulo afeta mais os **bairros pobres** que os bairros ricos” (Notícia: Roubos crescem mais na periferia do que nos bairros ricos/Folha de São Paulo)

b. Periferia como lugar da “violência”, do “crime” e do “tráfico”:

“O **criminoso** mais procurado do Estado (...) foi preso na manhã de hoje, na casa dele, na **favela** Vila Vintém...”. (Notícia: Polícia do Rio prende chefe de organização criminosa/Estadão)

“Na **periferia**, moradores estão mudando a rotina para fugir dos **assaltos**”. (Notícia: Roubos crescem mais na periferia do que nos bairros ricos/Folha de São Paulo).

c. Função da polícia: punir e prender criminosos:

“Não podemos falar 'por que a PM está matando?'. A **PM está trabalhando**. A **criminalidade** está mais **violenta**.” (Notícia: Mortos por PMs em serviço sobem em SP; secretário culpa criminoso violento/Folha de São Paulo)

“O **criminoso** mais procurado do Estado (...) **foi preso** na manhã de hoje, na casa dele, **na favela** Vila Vintém...”. (Notícia: Polícia do Rio prende chefe de organização criminosa/Estadão)

d. Periferia como “comunidade”:

“eles estão acostumados com os gritos dos policiais invadindo as ruas das **comunidades**” (Artigo de opinião: Os gritos da periferia/Brasil 247)

e. Periferia como lugar de “exclusão social”, de “excluídos”, de “segregação”:

“(...) jovens **trabalhadores de baixa renda**” / ”jovem é **arrimo** de família”. (Notícia: Periferias urbanas abrigam 29% da população do Brasil/Brasil 247).

“(...) veto a rolezinhos consagra o **apartheid brasileiro**”. (Notícia: PM a jovens da periferia: “vou arrebentar vocês”/Brasil 247).

f. Periferia como espaço de cultura, de manifestações artísticas e de atores culturais:

“Por conta da contínua **efervescência da cultura periférica**, diversos grupos que atuam com linguagens artísticas...”. (Notícia: Para periferia, ocupar o espaço público significa enfraquecer a cultura do medo/Carta Capital).

“(...) por meio do funk conseguem dialogar com grande parte das mulheres negras que vivem em periferia, fazendo dessas **mulheres protagonistas de suas histórias**...”. (Funk como instrumento da luta contra o racismo/Brasil 247).

g. Ação da polícia: violenta e racista:

“(...) a PM **ataca sem dó**, revelando sua **vocação pela violência**”. (Notícia: Fenômeno do rolezinho, o *occupy* da periferia/Brasil 247).

“(...) eles estão acostumados com os gritos dos **policiais invadindo** as ruas das comunidades” (Notícia: Os gritos da periferia/Brasil 247).

Conclusão

Como vimos até aqui, a construção da realidade se faz pela linguagem, por meio da referenciação e categorização, processos de textualização do mundo. Também o conhecimento que temos do mundo é aprendido por intermédio da linguagem. Assim, é de grande importância entender como certos processos de construção textual podem apontar uma perspectiva ou não outra do mundo, uma visão de mundo e centro de valor e não outro.

Pensando no ensino de leitura e escrita e na importância da escola como uma das mais influentes agências de letramento, enfatizamos a importância de se ensinar um Letramento Crítico, entrecruzando-o com novas formas de leitura/escrita e interação social: o mundo digital, da Web 2.0. Tem-se, assim, a necessidade de um letramento digital que seja crítico, sobretudo no que diz respeito à leitura multimodal e de textos de caráter informativo e opinativo, responsáveis pela formação da opinião dos leitores.

Atividades de letramento ainda são desafios nas práticas em sala de aula. Muitas vezes o ensino da leitura não se compromete com uma análise mais aprofundada de textos, especialmente os do cotidiano, como o são os textos informativos e opinativos (caráter jornalístico), com destaque aos meios digitais. Uma das tarefas mais difíceis da escola talvez seja não somente ensinar os alunos a lerem, como decodificação e interpretação, mas ensiná-los a enxergar os textos de forma global, inseridos em uma situação sociocultural interativa de comunicação, providos de intencionalidades e interesses em sua produção.

O ensino de gêneros jornalísticos midiáticos é também extremamente importante nas escolas, uma vez que podem estar presentes no cotidiano dos alunos, mas principalmente porque são gêneros que estão diretamente relacionados à formação de opinião, à apresentação de uma realidade, constituindo-se, assim, numa forma de “controle das mentes”. Uma leitura crítica dos textos jornalísticos permite ao leitor identificar os reais interesses de cada texto ou empresa, tornando-os leitores para o mundo e para a cidadania, leitores que não são ingênuos e que são capazes de notar eventuais interesses em manipular ou distorcer a realidade.

Referências

APOTHÉLOZ, D.; REICHELER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, A. ; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (Ed.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, p. 227-271, 1995.

BAGNO, M. **Ensino de Língua Portuguesa é um fracasso**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33582/ensino-de-lingua-portuguesa-e-um-fracasso/>>. Acesso em: 09.04.2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Houser ou A fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BUZATO, M. Letramento e inclusão: do Estado-nação à era das TIC. **DELTA Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 1-38, 2009.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROJO, R.; RANGEL, E. O. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, M. A. F. **O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: A construção e reconstrução de objetos-de-discurso. In: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008a.

_____. Rotulação: uma estratégia textual de construção de sentido. In: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008b.

_____. Referenciação. In: KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49 n. 2, p. 455-479, Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 2010.

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

_____. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagens e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CUILLA, A. (Org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORATO, E. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? Niterói, **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição** n° 41, p. 93-113, 2010.

MORATO, E. M. & BENTES, A. C. Frames em jogo na construção discursiva e interativa da referência. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 55 (1), p. 125-137, jan./jun. 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. Letramentos digitais – a leitura como réplica. Campinas: **Trab. Ling. Aplicada**, n. 46, jan.-jun. 2007.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto: 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. (Org.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TOMASELLO, M. **As Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOSTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2010.