

Lizane Ferreira Abritta ¹

Patrícia Nora de Souza Ribeiro ²

RESUMO

As mudanças e os desafios acarretados pela pandemia de COVID-19 no mundo atual, somados à necessidade de trabalhos sobre a linguagem e o uso das tecnologias, em particular, sobre a leitura do texto hipermodal, demandam estudos que focalizem o Letramento digital. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo propor um guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira (LE), considerando a hipermodalidade e o afeto. Adota-se, para tal, uma concepção de leitura sócio-interacional que entende que o processo de leitura se dá através da interação entre o texto-leitor dentro de uma prática social que considera as construções de sentido baseadas em fatores sócio-histórico-ideológicos e culturais. Ainda no âmbito teórico, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de Lemke (2002, 2010) e Selber (2004) sobre os multiletramentos relacionados às tecnologias. Para a criação do guia de estratégias de leitura do texto hipermodal, o presente trabalho parte dos Princípios de Apresentação, Orientação e Organização propostos por Lemke (2002), da Teoria do Mecanismo Neural do Afeto desenvolvida por Schumann (1997), e do modelo de análise de Coerência intersemiótica, reformulado por Gomes (2019). O guia traz subsídios teóricos e práticos para a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, auxiliando não só os aprendizes a lerem o texto hipermodal em LE, mas também professores de LE em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Texto hipermodal. Leitura em língua estrangeira. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

Today's changes and challenges caused by the COVID-19 pandemic added to the need for work on language and the use of technologies, mainly on hypermodal text reading, demand studies that focus on Digital Literacy. In this context, this work proposes a guide of strategies to read hypermodal text in a foreign language (FL) considering hypermodality and affect. To accomplish this, a conception of social-interactive reading is adopted, which understands that the reading process occurs through the interaction between the text and the reader within a social practice that considers the construction of meanings based on socio-historical-ideological and cultural factors. Still, in the theoretical scope, the research is based on Lemke's (2002, 2010) and Selber (2004) studies on Multiliteracies related to technologies. To develop the hypermodal text reading strategies guide, the present work is based on the following theories: the Principles of Presentation, Orientation and Organization proposed by Lemke (2002); the Theory of the Neural Mechanism of Affect developed by Schumann (1997) and the Intersemiotic Coherence Analysis Model, reformulated by Gomes (2019). The guide provides theoretical and practical support for reading the hypermodal text in a foreign language, as it can help learners read the hypermodal text in FL and FL teachers in their educational practices.

Keywords: Hypermodal text. Reading in the foreign language. Reading strategies.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora/MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9333-3730>. E-mail: lizanef@yahoo.com.br

² Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Juiz de Fora/MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1713-0445>. E-mail: patnora.souza@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em um mundo globalizado, tecnológico e hipermodal no qual o uso do computador e outros dispositivos digitais conectados à Internet estão cada vez mais mediando as relações do homem com o mundo que o cerca e impactando a maneira como ele pensa, busca, constrói e compartilha conhecimento. Conseqüentemente, vários são os desafios enfrentados na busca pelo domínio de tais tecnologias e novas habilidades e competências são requeridas.

Na área da educação, em particular, a pandemia de Covid-19 potencializou tais desafios demandando um esforço conjunto de professores, alunos e instituições, em maioria sem formação e capacitação, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, adequando-se à nova realidade, que mudou mais uma vez a forma e os meios de ensinar, aprender, socializar e ler. Experimenta-se, assim, mais uma revolução na educação que passa a ser ofertada de forma remota.

Detalhadamente, muitos professores que relutavam em lidar com as novas tecnologias, por falta de conhecimento, por falta de habilidade ou oportunidade (REIFF, 2019), em tempos de pandemia, estão se esforçando para seguir lecionando em ambientes e plataformas que antes eram desconhecidos.

As instituições de ensino, por sua vez, fecham parcerias com empresas para o uso de plataformas, transformando a sala de aula física em sala de aula virtual. Dessa forma, cabe a elas também a criação de um novo código de postura ética no ambiente virtual, mas que, até o momento, se limitam em combinados entre professores e alunos. Já os pais se transformaram em tutores dos filhos no acesso à plataforma, seguindo a intuição do que já conhecem na vida diária de seus *smartphones*.

Esta realidade descrita aqui é a das escolas privadas brasileiras. Contudo, quando se trata das escolas públicas, essas, em sua maioria, estão com as aulas suspensas por motivos óbvios da realidade educacional de nosso país que vai desde a falta de internet até a de computadores em casa, revelando a exclusão tecnológica e social.

A pandemia traz novamente, porém, de forma mais intensa, a mensagem urgente de que o mundo precisa ser letrado digitalmente, pois vivencia-se o que teóricos (BRAGA, 2013; COSCARELLI, 2016; SELBER, 2004) já afirmavam: a tecnologia por si só não transforma o conhecimento, senão o uso que se faz dela. Além disso, a tecnologia não é isenta de cultura e ideologias, portanto é cabível observá-la com olhos bem abertos e críticos.





Nessa direção, Coiro (2003) destaca o pouco controle no que diz respeito à qualidade da informação construída e comunicada, já que qualquer pessoa pode criar e publicar qualquer tipo de texto sem triagem ou avaliação de seu conteúdo, sem que seja questionada sua autoria e veracidade. Destaca-se em particular, *fake news*, notícias e imagens falsas que manipulam pessoas continuamente, gerando desinformação.

Diante do exposto, resta, senão, o letramento digital do aluno para que ele seja capaz de se apropriar de forma crítica e produtiva dos recursos e informações disponibilizadas. Como afirma Braga (2013, p. 56), “navegar é preciso” não só porque a sociedade da informação e a globalização trouxeram consigo novos desafios para a prática social, mas também devido aos benefícios e vantagens da internet e das tecnologias digitais para a área da educação, em particular.

Os estudiosos da área há muito tempo vêm apontando a necessidade de letramento digital e o tema linguagem e uso das tecnologias, uma das novas agendas da Linguística Aplicada, reforça a relevância e a urgência de tal letramento.

Entretanto, ainda são poucas as pesquisas na área de leitura em língua estrangeira que balizam caminhos concretos para a implementação de tal letramento digital que, segundo Selber (2004), abarca outros tipos de letramentos. É fato que as novas tecnologias da informação e comunicação propiciaram mudanças nos modos de ler e escrever textos com sua diversidade de linguagens e ambientes. O texto na tela foi tomando novas formas e abarcou outras linguagens, alterando a leitura e demandando novas estratégias de leitura. Os leitores têm que lidar com a multiplicidade de sentidos que cada semiose em particular comunica, além do significado multiplicativo da união dessas semioses, denominada por Lemke (2002) de hipermodalidade.

Além de se deparar com todos esses desafios que a leitura digital traz, cabe destacar ainda que o leitor de língua estrangeira (LE) precisa ler, superando a falta de conhecimento linguístico, de mundo e cultural, bem como integrar de forma significativa as várias linguagens presentes no texto hipermodal.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva investigar estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira. Para tanto, pretende-se elaborar um guia de estratégias de navegação e leitura hipermodal, levando em consideração os componentes hipermodalidade e afeto. A hipermodalidade por ser um tipo de linguagem capaz de construir significado potencialmente multiplicativo e o afeto porque leva em consideração essa linguagem híbrida, com suas multilinguagens e multimídias que podem provocar uma leitura sinestésica, cujos estímulos podem



ser transformados em sentimentos. Segundo Lemke (2013, p. 85), “não existe significado sem sentir”.

O artigo está dividido em seções. Na segunda seção, discutem-se a Teoria dos Multiletramentos relacionados às tecnologias digitais e as teorias que embasam o guia de estratégias. Já na terceira seção, apresenta-se a proposta de um guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal em LE. Por fim, na seção 4, apontam-se as contribuições pedagógicas e as limitações do estudo, bem como os trabalhos futuros.

2 TEORIAS QUE EMBASAM O ESTUDO

Nesta seção, discutem-se as reflexões de Lemke (2010) e Selber (2004) sobre multiletramentos que fundamentam o trabalho, os quais apontam vários tipos de letramentos relacionados ao uso das tecnologias digitais, bem como as teorias que embasam o guia de estratégias de leitura do texto hipermodal, a saber: Princípios de Apresentação, Orientação e Organização propostos por Lemke (2002); Teoria do Mecanismo Neural do Afeto desenvolvida por Schumann (1997) e Modelo de Análise de Coerência Intersemiótica, reformulado por Gomes (2019).

2.1 Teoria dos Multiletramentos

Jay Lemke, físico e especialista no papel da linguagem na comunicação científica, cujos estudos se voltam para a semiótica social e a construção do significado hipermodal, afirma que os “letramentos são legiões” que consistem em “um conjunto de práticas sociais interdependentes interligando pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, 2010, p. 455-456).

Assim, cada letramento “tem um papel de manter e transformar a sociedade”, produzindo conexões fundamentais “entre significados e fazeres”, tornando possível o uso de tecnologias mais abrangentes e produzindo um elo entre o eu e a sociedade. Estes elos fazem parte de sistemas mais amplos, denominados por Lemke como “sistema ecossocial” em que pessoas e coisas interagem fisicamente e semioticamente, tanto nos aspectos individuais e sociais quanto no plano mental e material (LEMKE, 2010, p. 460).





Portanto, Lemke (2010) aponta a existência de multiletramentos, a saber: Letramentos Multimidiáticos, Letramentos Informáticos, Letramentos Topológicos e, por fim, Letramentos Culturais.

Os Letramentos Multimidiáticos reconhecem a potencialidade multiplicadora de significados nas modalidades semióticas. O uso combinado das mídias constrói “uma explosão combinatória de significados” uma vez que “as possibilidades de significado não são meramente aditivas” (LEMKE, 2010, p. 462), mas elas distinguem e integram recursos semióticos diferentes (texto, imagem, gestos, som, vídeos etc.) de forma coordenada.

Já os Letramentos Informáticos estão relacionados ao uso, à categorização e localização de qualquer tipo de informação multimidiática, ou seja, envolvem a navegação e a exploração da informação. Lemke diz que esse tipo de letramento envolve habilidades de uso de biblioteca e de usuário de texto porque o ciberespaço, do ponto de vista do Letramento, é um lugar onde abarcam muitas bibliotecas, ou seja, “é a biblioteca das bibliotecas” (LEMKE, 2010, p. 464).

O Letramento topológico refere-se à construção de significado por diferenças de graus, em que não há a dicotomia, senão a consideração de uma escala, por isso o termo “graus”, ou escala/gradação “está próximo ou quase igual a”, por exemplo, o mais alto e o mais baixo, mais azul que verde ou o verde azulado ou ainda o azul esverdeado, apontando para indícios intermediários que não se enquadram em uma categoria, mas que possui uma linguagem híbrida que é capaz de fazer sentido.

O Letramento tipológico, por sua vez, diferentemente do topológico, envolve a construção de significados por categorias que possuem relações excludentes, por exemplo, quando se distingue a esquerda da direita, as direções para cima e para baixo, o singular do plural etc.

Lemke acredita que “as novas tecnologias multimidiáticas tornarão muito maiores a saliência e a importância dos tipos topológicos” (LEMKE, 2010, p. 464), fazendo-se necessário combinar a análise tipológica com a topológica, uma vez que muitos textos verbais se tornam muito mais claros com uma imagem e vice-versa.

E, por fim, os Letramentos culturais globais se referem à troca global de construção de significado entre os povos, gerando os hibridismos culturais diversos. Lemke acredita que outras tradições culturais e seus hibridismos possam influenciar os gêneros no ciberespaço, como os asiáticos-europeus, da mesma forma que “os hibridismos africano-europeus já o fazem nos estilos musicais e nas artes visuais” (LEMKE, 2010, p. 467). Dessa forma, os Letramentos culturais globais



promovem o aprendizado e a comunicação com esses povos de maneira efetiva por meio das tecnologias.

Comungando da mesma ideia de Multiletramentos, Stuart A. Selber (2004), cujos estudos se voltam às áreas da linguagem e informática, em sua obra *Multiliteracies for a digital age*, apresenta três tipos de Letramento digital: o Letramento digital funcional, o Letramento digital crítico e o Letramento digital retórico. Para cada tipo, o autor levanta parâmetros específicos.

Para ele, o Letramento digital funcional empodera os que fazem uso dos computadores como “usuários efetivos de tecnologia”. Logo, tal letramento auxilia o usuário no uso qualificado da máquina como ferramenta para fins específicos, como fins educacionais; no manejo de sua vida *online*, determinada pelas convenções sociais; na adaptação de seu discurso quando está em ambiente digital; bem como na resolução de problemas relacionados à tecnologia de forma confiante e estratégica (SELBER, 2004, p. 45).

Já o Letramento digital crítico diz respeito a encorajar o questionamento da política que permeia os computadores, relacionada aos parâmetros de culturas de *design*, dos contextos de uso, das forças institucionais e representações populares; das perspectivas dominantes que moldam as culturas de *design* de computadores e seus artefatos; da relação inseparável dos contextos de uso e dos computadores; das forças institucionais que moldam os computadores, em relação à imaginação do público.

E, por fim, o Letramento digital retórico refere-se à produção reflexiva de tecnologia, auxiliando os produtores de tecnologia a enxergar a persuasão, as forças maiores, como contextos de uso e ideologias que estão contidos no contexto de *design* de interface de forma implícita ou explícita, a compreender os problemas relacionados a esses contextos, além de articular o conhecimento sobre esse tipo de contexto de forma consciente, com a avaliação crítica das ações (SELBER, 2004, p. 147).

O quadro abaixo sintetiza o modelo de Multiletramentos Digitais, de Selber (2004).

Quadro 1: Modelo de Multiletramentos Digitais

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TICs	TICs como ferramentas	TICs como artefatos culturais	TICs como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes de TICs	Indivíduos como questionadores informados das TICs	Indivíduos como produtores reflexivos de TICs





<p>Parâmetros e qualidades a serem explorados</p>	<p>1) Fins educacionais: atingir objetivos educacionais através das TICs</p> <p>2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TICs</p> <p>3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TICs</p> <p>4) Atividades gerenciais: gerenciar de modo inteligente o mundo <i>online</i></p> <p>5) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico</p>	<p>1) Culturas de design: investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de <i>design</i> das TICs e seus artefatos</p> <p>2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que ajudam a constituí-las e contextualizá-las</p> <p>3) Forças institucionais: entender as forças institucionais que modelam os usos das TICs</p> <p>4) Representações populares: investigar as representações que as TICs têm no imaginário das pessoas</p>	<p>1) Persuasão: entender que a persuasão permeia os contextos de <i>design</i> de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias)</p> <p>2) Deliberação: entender que os problemas de <i>design</i> de interface são problemas mal-definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas</p> <p>3) Reflexão: articular o conhecimento de <i>design</i> de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica</p> <p>4) Ação social: compreender o <i>design</i> de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica.</p>
--	---	---	--

Fonte: Saito e Souza (2011) baseado em Selber (2004)

Concluindo, Lemke (2010) e Selber (2004) possuem visões semelhantes e complementares sobre os multiletramentos relacionados às tecnologias digitais. Para ambos, não há apenas um letramento digital, mas vários que levam em consideração o contexto, a cultura, os usuários e seus aparatos e práticas sociais.

Compartilhamos da mesma ideia dos autores pois acreditamos que a leitura em língua estrangeira, objeto de estudo do presente trabalho, também requer que os leitores construam significados e sejam ativos em um mundo cada vez mais tecnológico e multimodal, bem como desenvolvam novas habilidades leitoras para se inserirem na cultura da comunidade, a qual almejam entender e sentir-se participantes. Coscarelli (2010) salienta a necessidade de a escola fornecer letramento digital uma vez que na contemporaneidade não há como ler textos sem considerarmos a multimodalidade. Na mesma direção, Rojo (2015) ressalta a relevância deste letramento e destaca que os textos e os gêneros estão cada vez mais multimodais e hipermediáticos. Diante deste cenário, faz-se necessário desenvolver um letramento digital que habilite os aprendizes à leitura de textos hipermodais que integram as várias linguagens de forma ampliada e ressignificada e que possuem características tão próprias, discutido na próxima seção.





2.1 Teorias que embasam o guia de estratégias de leitura

O termo hipermodalidade foi criado por Lemke e refere-se a uma estrutura hipertextual que combina hipertextos com multimídias e multilinguagens, cujo hibridismo “de processos sígnicos, códigos e mídias” (SANTAELLA, 2004, p. 48) potencializa o significado (LEMKE, 2010). Sendo assim, para Lemke, a leitura do texto hipermodal não é a mera união das linguagens, mas a leitura da multiplicidade dos sentidos que cada linguagem em conjunto pode produzir. Nas palavras de Lemke:

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).

Baseado nas escolhas e na multiplicidade de sentidos das multilinguagens, o leitor, segundo Lemke (2010, p. 464), constrói significados tipológico e/ou topológico de forma complementar. Os significados construídos por categorias excludentes, como ocorre na linguagem verbal, são os significados tipológicos. Já os significados topológicos são construídos por uma escala que variam graus de cores, posição, tons de voz, gestos, referindo-se ao que é intermediário, típico da linguagem visual que não se enquadra em nenhum tipo ou categoria.

Lemke (2010), segundo os Princípios de construção de significados, aponta que os significados construídos na leitura digital se subdividem em significados aparentes, performativos e organizacionais. O significado aparente, como o próprio nome diz, refere-se ao que está saliente, ao que é exposto por meio da imagem nos textos visuais. Já os significados performativos estão relacionados aos pontos de vista, atitudes e valores implícitos nos textos verbais e não-verbais. Por fim, o significado organizacional refere-se à estrutura que correlaciona os significados aparente e performativo. Todos os significados se complementam e impactam igualmente a construção de sentido de forma potencialmente multiplicativa, apesar de apresentados separadamente.

O Modelo de análise de Coerência Intersemiótica proposto por Gomes (2019) apesar de ter sido construído para analisar imagens estáticas, bem como textos verbais, complementa os princípios de Lemke (2002). O modelo apoia-se na coerência e na relação estabelecida entre as multilinguagens.

Em seu modelo, Gomes apresenta nove funções para analisar a relação texto-imagem, são elas: 1) função decorativa que objetiva chamar a atenção do leitor para os aspectos estéticos, como cor, tamanho, fonte etc; 2) função representacional refere-se ao que está sendo dito no texto ou na



imagem de forma parcial ou complementar; 3) função narrativa na qual a imagem narra uma história ou parte dela; 4) função extensiva que se utiliza da imagem para explicar o que o texto não consegue expressar; 5) função mnemônica que se utiliza da imagem para memorizar partes importantes; 6) função conotativa na qual a imagem agregada ao texto se propõe a influenciar o comportamento do leitor; 7) função metalinguística na qual a imagem se propõe a falar dela mesma, com caráter metalinguístico; 8) função fática na qual a imagem se refere ao próprio suporte em que está inserida; 9) função pontuação que sinaliza o texto com pausas, destaque de determinados elementos, podendo iniciar, marcar o meio ou o fim de um texto por meio de imagem. Tais funções de Gomes (2019) podem auxiliar na leitura hipermodal em língua estrangeira, contribuindo para a construção do significado.

Cabe destacar ainda que, anterior à construção de significados, estão as motivações, os interesses que determinam as escolhas do leitor, como o gosto ou não de ler na tela, os interesses pessoais de cada indivíduo, bem como outras questões socioculturais, como o pertencimento à determinada comunidade linguística e sua bagagem cultural. Isso influencia diretamente os caminhos selecionados por cada leitor, que construirá significado por meio do afeto sentido com cada mídia. Nessa direção, Lemke (2013, p. 11, tradução nossa) postula que: “não é apenas como vemos o mundo que importa, mas como nos sentimos sobre isso”³. Logo, a interpretação pode ser influenciada pelos sentimentos.

Dada a relevância do afeto/motivação para o ensino de língua estrangeira, sentiu-se a necessidade de trazer essa questão à problemática deste estudo. O leitor digital de língua estrangeira, em sua interação com a hipermídia, interage com a máquina, com o autor, com a interface, com a cultura, com as ideologias, com as cores, com as imagens, com os *links* etc. Ele estaria, portanto, sujeito a ter emoções limitantes ou potencializadoras ao ler na tela, conseqüentemente, sentindo-se mais ou menos confortável, o que influenciará suas decisões e atitudes corporais.

Surge, então, o seguinte questionamento: seria o afeto um dos componentes importantes na definição dos caminhos a serem percorridos pelo leitor na leitura digital em língua estrangeira, já que na interação texto/leitor seria o afeto que influenciaria as escolhas dos *links* e das informações a serem lidas?

Partindo da premissa de que pouco se sabe sobre os processos de construção de significado das linguagens semióticas relacionados ao afeto, bem como da relevância de estudos que investiguem tais questões (LEMKE, 2013), busca-se compreender em que medida o afeto impacta a leitura no

³ “It is not just how we see the world that matters, but how we feel about it.”





meio digital, com base na Teoria do Mecanismo Neural do afeto de Schumann (1997). Tal teoria é baseada na Neurobiologia e na psicologia e tem a intenção de explicar os diferentes níveis de proficiência do aprendiz na aquisição de uma L2.

A teoria defende que há possivelmente um sistema tripartido, formado pela amígdala, córtex orbitofrontal e o corpo, que classifica os estímulos com base na memória emocional de experiências anteriores. Assim, qualquer estímulo recebido em forma de eventos, agentes ou objetos gera imagens mentais que se tornam pensamentos/memórias relacionados a certas experiências vividas. Dessa forma, um sentimento seria associado ao estímulo.

Schumann (1997) também considera que, durante a aquisição de uma língua estrangeira, o estímulo interno e/ou externo resultaria em diferentes níveis de proficiência. Então, quanto mais estímulos positivos tenha recebido um aprendiz, maior nível de proficiência ele poderia alcançar. Os aprendizes avaliam esses estímulos nos seguintes quesitos: Avaliação da novidade, se os estímulos internos e externos são novos ou familiares; Agradabilidade, se os estímulos são atrativos ou desagradáveis; Avaliação de objetivo/necessidade, se os estímulos são necessários e possíveis de enfrentamento; Acessos de verificação de norma/autocompatibilidade, se os estímulos se enquadram nas normas sociais, culturais e nas expectativas próprias ou de outras pessoas (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020; SCHUMANN, 1997).

Gardener (2010) igualmente tem como foco as reações afetivas dos aprendizes de língua estrangeira, porém segundo uma abordagem social. Gardener destaca o papel do ambiente que influenciaria não apenas a motivação do aprendiz, mas também seu desenvolvimento cognitivo. Ele aponta desta forma, o sucesso do aprendizado em segunda língua com base na cognição e em variáveis motivacionais. O autor aborda a motivação por meio do esforço, desejo e atitudes do aprendiz com relação a segunda língua. Segundo Gardener, se o aprendiz está motivado ele tem razões para se engajar e persistir nas atividades relevantes e cumprir as tarefas, objetivos e etc. Apesar da relevância da teoria de Gardner (1959) que traçou caminho para estudos sobre motivação no aprendizado em segunda língua, esta investigação se vale dos pressupostos de Schumann (1997) porque, além de ser uma teoria desenvolvida para área de língua estrangeira, ela contribui para o que se acredita sobre os estímulos que são motivações que definem a rota da navegação e a leitura hipermodal.

Com base nas teorias aqui apresentadas, na seção seguinte, propõe-se um guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal em língua estrangeira, que contemple a hipermodalidade e o afeto,



a fim de instruir leitores de língua estrangeira, bem como auxiliar os professores na oferta de Letramento digital.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TEXTO HIPERMODAL EM LE

Dada a escassez de estudos que discutem a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, nesta seção do trabalho objetiva-se propor um guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal, de modo a contribuir para o ensino da leitura, com base na Teoria do Mecanismo Neural do Afeto desenvolvida por Schumann (1997), nos Princípios de Construção de significados propostos por Lemke (2002); e no modelo de análise de Coerência Intersemiótica de Gomes (2019) (Ver seção 2).

As estratégias propostas serão listadas em um quadro em forma de pergunta, visando facilitar a compreensão e a orientação da leitura do texto hipermodal. Primeiramente, serão propostas estratégias com base nos componentes hipermodalidade e afeto separadamente para facilitar sua compreensão, e, na sequência, elas serão integradas de forma a apresentar um guia único que considere ambos os componentes.

Antes da apresentação das estratégias, é importante mencionar, com base em Coscarelli (2016), que a navegação e a leitura em ambientes hipermodais são ações correlacionadas e interdependentes. Navegar é explorar e na medida em que se escolhe qual rota seguir, lê-se a interface, os padrões de design, a organização da informação, com base na motivação e nos interesses de leitura, no conhecimento linguístico, no conhecimento prévio e nas rotas selecionadas. Sendo assim, por mais que sejam passíveis de separação, a navegação e a leitura hipermodais estão integradas e imbricadas. Por isso, não há distinção neste trabalho entre estratégias de navegação e de leitura.

3.1 Estratégias relacionadas ao afeto

A teoria do Mecanismo Neural do Afeto de Schumann (1997) postula que o estímulo é avaliado e classificado, com base na memória emocional de experiências vividas anteriormente. Considera-se, portanto, que o leitor em LE tem interesses e motivações individuais ou coletivas, que são anteriores à leitura do texto digital, baseados em experiências negativas e positivas. Por exemplo, gostar ou não da língua-alvo; ter uma memória negativa ou positiva na busca de informações ou interagindo com pessoas/máquinas, na compra de algo pela internet; além das intervenções de pré-

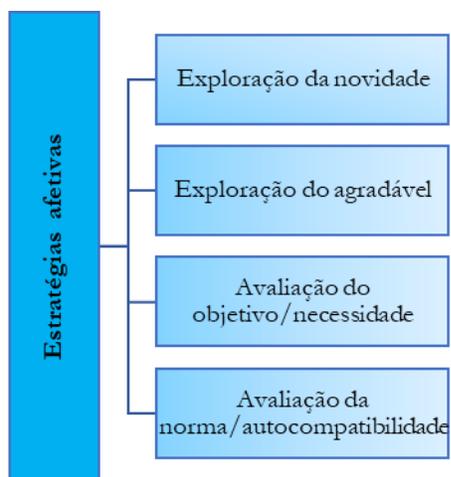




leitura do professor ou a indicação de uma boa leitura por um amigo. Assim, o leitor possui em sua memória emocional as vivências de leitura anteriores que definirão suas escolhas. Dessa forma, tanto na pré-leitura, quanto durante a leitura digital, acredita-se que o componente afeto/motivação poderia ser delimitador das estratégias hipermodais de leitura dos leitores em língua estrangeira.

As estratégias propostas neste trabalho, baseadas em Schumann (1997), são: estratégia da exploração da novidade, estratégia de exploração do agradável, estratégia de avaliação de objetivo e necessidade e estratégia de norma/autocompatibilidade, conforme apresentado na figura 1 que mostra o diagrama de bloco das estratégias de leitura relacionadas ao afeto.

Figura 1: Estratégias de leitura relacionadas ao afeto



Fonte: elaboração própria das autoras

Na figura 1, a estratégia de exploração da novidade requer que o leitor de língua estrangeira verifique se há um padrão a ser seguido, focando a presença de ícones, de *pop-ups* e *links* ou mídias salientadas pela cor ou qualquer outra sinalização. Além de experienciar novos caminhos e novas mídias. A estratégia de exploração do agradável, na sequência, implica na exploração por parte do leitor de língua estrangeira do que mais lhe agrada e provoca satisfação, desde a preferência por determinada mídia até seu gosto por *layout*, cores, disposição dos *links*, o tamanho da fonte, a velocidade de carregamento da mídia etc. Acredita-se que essa interatividade e multimodalidade presente no texto digital possa criar uma motivação extrínseca no leitor em língua estrangeira, levando-o a focar sua atenção na atividade de leitura. Já a estratégia de avaliação de objetivo e necessidade envolve a motivação do leitor em perseguir um objetivo e estar ciente de suas necessidades. Além de se sentir apto para avaliar as informações advindas das mídias, de outros *links*,



de outras páginas, de fóruns, de tradutores e de dicionários e sua relação de pertinência aos objetivos e necessidades de leitura propostos. Tal avaliação é muito relevante principalmente para o leitor em língua estrangeira que possui pouca fluência na língua estrangeira, pois ela ajudará o leitor a não se perder ou se desviar do seu objetivo de leitura, visto que a hipermídia oportuniza o acesso a uma ampla gama de informações nas várias mídias. Finalmente, a estratégia de norma ou autocompatibilidade envolve a busca e a verificação das ideologias, vozes, padrões sociais e culturais da língua alvo presentes no texto; além das informações ou sites indicados pelo professor ou outras pessoas que julgar relevantes.

3.2 Estratégias relacionadas à hipermodalidade

Dada a necessidade de construir significado por meio das combinações das várias semioses presentes no texto, propõe-se estratégias para a leitura do texto hipermodal baseadas nas reflexões de Lemke (2002, 2010) e de Gomes (2019) sobre a hipermodalidade. Eles consideram que as semioses não são independentes entre si, mas se integram na construção do sentido textual, o que explica o seu potencial multiplicativo de leituras possíveis.

Com base nos significados propostos por Lemke (seção 2), destacam-se as seguintes estratégias: aparente, performativa e organizacional. A estratégia aparente orienta o leitor de língua estrangeira a observar tudo o que está aparente no texto digital, por exemplo, elementos, objetos, pessoas, cores, expressões idiomáticas etc., verificando e selecionando o que é relevante para depreender o tema ou tópico do texto e acionando o seu conhecimento prévio e de mundo do assunto a ser tratado. Sabe-se da relevância do conhecimento prévio na leitura em língua estrangeira, uma vez que ele pode ajudar o leitor a compensar o pouco conhecimento linguístico do leitor. Assim, para este levantamento inicial de informações tal estratégia prevê a exploração das várias semioses, diferentemente do texto impresso, individualmente e das relações que são estabelecidas entre os conteúdos apresentados por elas. A exploração das várias semioses pode contribuir também, segundo Saito (2015), para a inferência do significado das palavras desconhecidas e ajudá-las a retê-las na memória, favorecendo, assim, não só a compreensão textual, mas também a construção de uma base lexical, tão necessária na leitura em língua estrangeira. Mais detalhadamente, a apresentação de um mesmo conteúdo por meio das diferentes semioses gera um efeito de saliência que pode favorecer a compreensão.

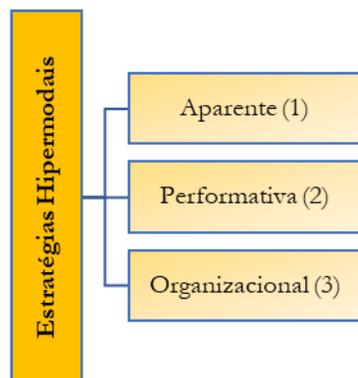


Já a estratégia performativa orienta o leitor a identificar os discursos, valores e ideologias explícitos e implícitos veiculados nas mídias de forma pressuposta. Nesta estratégia, o leitor de língua estrangeira é levado a analisar a relação comunicativa entre os participantes e seu papel em relação à cena apresentada, observando o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas dos participantes e da comunidade linguística da língua estrangeira alvo, assim como os participantes são apresentados para identificar as ideologias, as vozes e os padrões culturais da língua estrangeira em questão.

Por fim, a estratégia organizacional requer que o leitor integre as informações aparentes e performativas/persuasivas observadas de forma a estabelecer uma rede de relações entre elas que facilitará a inferência, o levantamento e a testagem de hipóteses, do mesmo modo a previsão e avaliação das informações, o que muito ajuda o leitor a fazer uma leitura fluente em língua estrangeira, dado o pouco conhecimento linguístico que ele geralmente possui.

Com base em Gomes (2019), destacam-se oito das nove funções que ele apresenta para explorar a relação texto e imagem na construção do sentido, uma vez que elas dialogam de forma direta com os significados apresentados por Lemke (2002) para descrever a multiplicidade de sentidos dos textos hipermodais. São elas: decorativa, de pontuação, mnemônica, narrativa, extensiva, conativa, metalinguística e representacional. A figura 2 mostra o diagrama de bloco das interseções que observamos entre as teorias de Lemke e Gomes retratados no guia de estratégias apresentado mais adiante. As funções decorativa, de pontuação e mnemônica são contempladas na estratégia aparente. Já as funções narrativa, extensiva e conativa dialogam com a estratégia performativa. Por fim, a função metalinguística e a função representacional são contempladas na estratégia organizacional.

Figura 2: Estratégias de leitura relacionadas à hipermodalidade



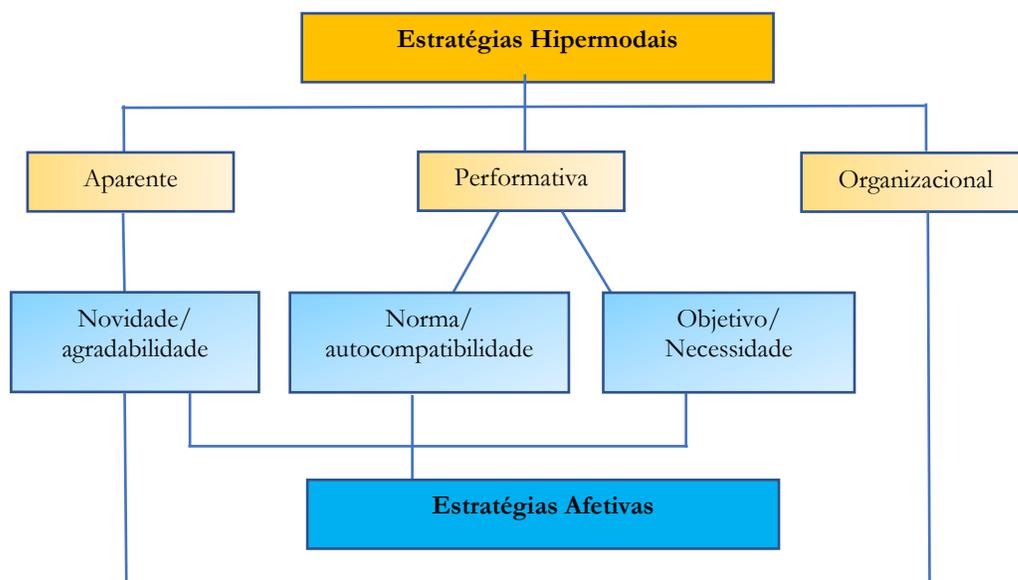
Fonte: elaboração própria das autoras



3.3 Relacionando as teorias sobre a hipermodalidade e o afeto

Após estabelecer um diálogo entre as teorias de Lemke (2002, 2010) e Gomes (2019) que tratam da hipermodalidade, buscou-se relacioná-las à teoria de Schumann (1997) que trata do afeto, estabelecendo uma rede de relações entre elas para a construção dos significados, conforme mostra o diagrama de bloco na figura 3.

Figura 3: Relações entre as teorias sobre a hipermodalidade e o afeto



Fonte: elaboração própria das autoras

A figura 3 mostra que a estratégia aparente se relaciona com as estratégias de avaliação da novidade e do agradável, uma vez que o leitor ao atentar-se para tudo que está aparente também avalia o que é novidade e agradável, seja por meio da exploração de novos caminhos ou novas mídias, bem como se eles são agradáveis ou provocam satisfação. Neste caso, avaliar o que é novo e o que lhe agrada são ações dos leitores interdependentes e complementares.

Aponta-se também a relação entre a estratégia performativa e as estratégias de norma/autocompatibilidade e da avaliação do objetivo e necessidade. O leitor, ao observar os discursos, ideologias explícitas e implícitas presentes nas mídias, verifica se eles pertencem aos padrões sociais e culturais da língua alvo, bem como se estão correlacionados aos seus objetivos de leitura e necessidades. Embora, a avaliação dos padrões sociais e culturais da língua alvo e dos





objetivos e necessidades de leitura sejam ações complementares, salienta-se que elas são independentes.

Por fim, a estratégia organizacional também se relaciona com as estratégias de exploração da novidade e do agradável, pois ao observar como as informações estão organizadas e ao integrá-las, o leitor avalia a novidade e a agradabilidade no que se refere às mídias e sua apresentação, bem como a todos os elementos da interface. Entende-se aqui que explorar o novo e o que lhe agrada durante a leitura são ações interdependentes e complementares.

Considerando que as estratégias apresentadas são interligadas e correlacionadas, decidiu-se manter como categoria mais ampla e norteadora as estratégias derivadas da teoria de Lemke (Estratégia aparente, performativa e organizacional), e dentro de cada uma delas contemplar na forma de perguntas as outras estratégias derivadas da Teoria de Gomes (2019) e de Schumann (1997). Optou-se por esta organização a fim de tornar mais didática a apresentação da proposta e seu uso na prática por leitores e professores de língua estrangeira, conforme os quadros 1, 2 e 3.



Quadro 1: Estratégia aparente

Estratégia Aparente:

- ✓ Você consegue visualizar em que ambiente essa mídia/linguagem está inserida?
- ✓ Você acha que eles (o ambiente e a mídia/linguagem) estão destinados à aprendizagem de E/LE?
- ✓ Você sabe quem é o autor ou o *designer*?
- ✓ Você percebe a quem se destinam?
- ✓ Os elementos estéticos usados são chamativos? Por que?
- ✓ Você explora o ambiente segundo o seu gosto pelo *layout*, pelas cores, disposição de *links* e o tamanho da fonte?
- ✓ Você consegue entender o tema/ tópico dessa mídia/linguagem?
- ✓ O que está dito/ à mostra / revelado?
- ✓ Você consegue identificar se as linguagens (como ícones ou sinais gráficos) presentes no texto hipermodal ou ambiente hiperídia têm o papel de sinalizar início, meio, fim, pausas ou destaque de algum elemento em relação à temática central?
- ✓ A mídia acessada tem a função de memorizar algum conteúdo (como fazem os glossários) para seu desenvolvimento como leitor de E/LE?
- ✓ Durante a leitura, ao analisar a interface, você visualiza algum padrão a ser seguido, como a presença de *pop-ups*, *links* e mídias destacados pela cor ou qualquer outra sinalização?
- ✓ Você se sente motivado para experimentar novos caminhos, novas mídias ou prefere seguir o que lhe parece familiar?
- ✓ Você explora o ambiente segundo o que mais lhe agrada e o que lhe provoca satisfação?
- ✓ Você costuma levar em consideração a preferência por determinada mídia ou a velocidade de carregamento dela?

Fonte: elaboração própria das autoras

Quadro 2: Estratégia Performativa

Estratégia Performativa:

- ✓ Quais são os participantes das mídias lidas? São homens, mulheres, crianças, objetos etc.?
- ✓ Você consegue criar empatia com quem construiu o texto digital? Você acha que ele foi criado para um tipo de leitor específico?
- ✓ Qual a reação/ comportamento demonstrados pelos participantes da mídia/linguagem em relação ao tema?
- ✓ Você se identifica com a temática apresentada?
- ✓ Você refletiu sobre ela?
- ✓ Você identifica quais são os pontos de vista expressos pelas mídias verbais e não-verbais? Elas narram uma história?
- ✓ Elas têm o papel de persuadir? De exemplificar? De provocar alguma reação em você como





leitor? Por que elas foram apresentadas dessa forma?

- ✓ Você consegue identificar valores específicos da cultura da língua-alvo nestas mídias/linguagens? Quais?
- ✓ Você vê ideologias, vozes, padrões sociais e culturais da língua alvo presentes no que está lendo?
- ✓ Você lê informação indicada pelo professor ou outras pessoas e/ou sites que considera importantes?
- ✓ Você tem um objetivo claro para a leitura?
- ✓ As informações advindas das mídias, de outros *links*, de outras páginas, de fóruns, de tradutores e de dicionários estão de acordo com o que você necessita/objetiva?
- ✓ Você acredita possuir habilidade para desempenhar a tarefa que lhe foi designada? Se sente apto para tal?

Fonte: elaboração própria das autoras

Quadro 3: Estratégia Organizacional

Estratégia Organizacional:

- ✓ Como o *layout* está organizado? Há uma combinação entre os elementos de cor, ícones e movimento?
- ✓ Essa organização é nova para você? Ela lhe agrada?
- ✓ Você se sente motivado ao perceber a organização dos elementos na interface?
- ✓ Você explora esses elementos de acordo como estão dispostos?
- ✓ O que está em primeiro plano (com mais destaque)? O que está no plano de fundo (com menos destaque)? Qual a relação do que está no plano de fundo com o que está em primeiro plano?
- ✓ Esta organização lhe remete a algum elemento cultural da língua-alvo?
- ✓ Há uma combinação entre a entonação de voz, os gestos e a linguagem corporal dos participantes nas linguagens não-verbais (vídeos, imagens)?
- ✓ Por ser um leitor de LE, você consegue visualizar alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas dos participantes e a comunidade linguística da língua-alvo?
- ✓ Há alguma discordância entre esses elementos em relação à comunidade linguística? Você visualiza alguma polarização em relação a isso?
- ✓ Existe algum elemento na mídia que possui um papel metalinguístico (que fale da própria mídia)?
- ✓ Porque esses elementos estão organizados como estão?
- ✓ Da forma como os elementos estão dispostos, o que eles representam: a mensagem principal, parte da mensagem ou vão além do que a mensagem principal se propõe a significar?
- ✓ Você consegue perceber um direcionamento por parte do autor para a escolha da mídia que você deve acessar para iniciar sua leitura?

Fonte: elaboração própria das autoras



4 CONCLUSÃO

Dada a necessidade urgente de letramento digital, o presente estudo objetivou a elaboração de um guia de estratégias para orientar a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira (LE). O guia de estratégias foi construído a partir dos princípios propostos por Lemke (2002, 2010) para descrever os diferentes tipos de significados comunicados nas semioses multimodais e explicar o potencial multiplicador de sentidos da hipermodalidade, a saber: significados aparente, performativo e organizacional. Tais significados foram inter-relacionados e integrados com a Teoria do Mecanismo Neural do Afeto, desenvolvida por Schumann (1997), e com o Modelo de Análise de Coerência intersemiótica, de Gomes (2019), para propor estratégias de leitura que contemplassem tanto a hipermodalidade quanto o afeto, componentes considerados importantes na navegação e leitura do texto digital em língua estrangeira.

No que se refere às contribuições do presente estudo, no âmbito pedagógico, o guia proposto fornece subsídios práticos para orientar leitores e professores no ensino e na leitura do texto hipermodal em língua estrangeira. No âmbito teórico, acredita-se que o trabalho contribua de forma significativa com as novas agendas da Linguística Aplicada, que apontam a relevância de estudos que envolvem a linguagem e tecnologias, com destaque para o componente afetivo, tão relevante, porém pouco explorado no contexto da leitura e do ensino de língua estrangeira.

Em estudos futuros, pretende-se a aplicação das estratégias propostas a leitores de línguas estrangeiras, a fim de ilustrar de forma concreta as estratégias de leitura propostas para a leitura de textos hipermodais em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. A. **Os caminhos de conhecer, refletir e experienciar o letramento digital: o discurso discente sobre a prática na formação inicial de professores.** 2019. 140f. Dissertação em Linguística - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- BRAGA, D.B. Um alerta: navegar é preciso. *In*: BRAGA, D. B. (org.). **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez. 2013. p. 56-58.
- COIRO, J.L. Rethinking comprehension strategies to better prepare students for critically evaluating content on the Internet. **The NERA Journal**, v. 1, n. 39, p. 29-34, 2003.
- COSCARELLI, C.V. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.
- COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 3, n. 45, p. 35-42, 2010.





GARDENER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, v. 13, p. 266–272, 1959.

GARDNER, R. C. **Motivation and Second Language Acquisition**: the social-educational model. New York: Peter Lang, 2010.

GOMES, L.F. Coerência Intersemiótica: um estudo aplicado de três modelos de análise das relações imagem texto. *In*: AZEVEDO, I.C.M. & COSTA, F. R. (org.), **Multimodalidade e práticas de Multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher. 2019. p. 249-263.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 2, n. 49, p. 455–479, 2010.

LEMKE, J. L. Multimedia and discourse analysis. *In*: GEE, J. P. & HANDFORD, M. (org.), **The Routledge handbook of discourse analysis**. New York: Routledge. 2013. p. 105-115.

MONTEIRO, A. M. V.; RIBEIRO, P. N. S. Realidade virtual no ensino de vocabulário de inglês: um estudo exploratório sobre afeto no uso da tecnologia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 2, n. 59, p. 1310-1338, 2020.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SAITO, F. S. **Aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira em ambiente hipermídia**: efeitos da retenção lexical a curto e longo prazo em uma abordagem de ensino e aprendizagem lexical implícita. 2015. 146f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de fora, Juiz de Fora, 2015.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHUMANN, J. H. **Language learning**: the neurobiology of affect in language. Malden: Blackwell Publishers, 1997.

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a digital age**. Carbondale: SIU Press, 2004.

Artigo recebido em: 23/08/2021

Artigo aprovado em: 18/10/2021

Artigo publicado em: 08/12/2021

COMO CITAR

ABRITTA, L. F.; RIBEIRO, P. N. de S. Um guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal em língua estrangeira: foco na hipermodalidade e no afeto. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02130, 2021.

