



TECENDO HISTÓRIAS COM FIOS MULTIMODAIS EM CONEXÃO COM LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

WEAVING STORIES WITH MULTIMODAL THREAD IN CONNECTION WITH LITERACY AND MULTILITERACIES

Fábia Magali Santos Vieira **1**
Adriana Mendes Ramos **2**

Resumo: O mundo contemporâneo está marcado pela era digital e tem exigido que o ensino de língua passe a considerar as novas habilidades de leitura e escrita que interagem com as práticas existentes e que se conectam a textos multissemióticos, exigindo multiletramentos. Diante do exposto, este artigo procura discutir uma proposta de letramento por meio de relatos pessoais multimodais, a partir de recursos tecnológicos, objetivando o aumento da competência leitora e escritora dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Multimodalidade. Letramento. Multiletramentos.

Abstract: The contemporary world is marked by the digital era and has required language teaching to consider new reading and writing skills that interact with existing practices and connect to multisemiotic texts, requiring multiliteracies. In view of the above, this article seeks to discuss a literacy proposal through multimodal personal accounts, from technological resources, aiming to increase the reading and writing competence of Elementary School II students.

Keywords: Multimodality. Literacy. Multiliteracies.

1 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5041706854491118> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9497-5789>. E-mail: fabia.magali@unimontes.br

2 Mestre em Letras. Escola Estadual Mestra Hercília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1895068793635882>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6753-5125>. E-mail: adriahist@yahoo.com.br

Introdução

A proposta pedagógica que norteia o ensino de Língua Portuguesa no Brasil pode ser encontrada na *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (Brasil, 2018) - que determina uma educação linguística baseada no texto e em uma abordagem sociointeracionista da linguagem. Apesar de existirem referências básicas para regular a educação linguística brasileira, muitos educadores ainda se centram no ensinamento tradicional de linguagem, enfatizando os aspectos normativos da gramática a partir de fragmentos textuais e ignorando a linguagem como prática social, bem como seus aspectos semântico-discursivos.

Quando nos referimos a texto, é preciso entender que ele ainda é compreendido, por muitos, apenas em sua forma impressa, mas diante da emergência de novas formas do sujeito se relacionar, aprender e se comunicar, exigidas pela sociedade contemporânea, surgiu a motivação para a elaboração deste trabalho, considerando-se a necessidade de discussão acerca de uma proposta de letramento multimodal, aliado às Tecnologias Digitais (TD).

Tendo em vista que as pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) são concebidas e realizadas em estreita associação com uma ação e com a resolução de um problema da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, este artigo apresenta os dados da pesquisa denominada “Relato Pessoal: uma interface entre o letramento e a multimodalidade”¹ que configura o resultado de uma pesquisa-ação que analisou as contribuições da produção de textos multimodais para o desenvolvimento das práticas de letramento dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Minas Gerais. A hipótese diretriz que norteou a pesquisa é que a associação da leitura e a produção de relatos pessoais ao uso das tecnologias digitais contribui para a ampliação de práticas de uso da linguagem e motivar os estudantes para a aprendizagem da disciplina de língua portuguesa.

Após a realização de atividades diagnósticas, que apontaram para a necessidade do desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos, elaboramos um Projeto Educacional de Intervenção, baseado nas metáforas de aprendizagem para o século XXI, de Thornburg (1996) e, após a análise comparativa entre os resultados das atividades diagnósticas com as atividades de intervenção, observamos uma melhoria nas habilidades de compreensão e produção de textos, o que nos possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de compreensão das representações discursivas atuais e a promoção de práticas de letramento digital em ambiente escolar.

Tecnologia Digitais e mudanças de abordagem linguística no ensino

As inovações tecnológicas sempre fizeram parte da história da humanidade e, por isso, contribuem significativamente para as transformações da vida em sociedade. Como exemplo, destacamos o surgimento da imprensa, dos jornais, do rádio, da televisão, do telefone e do computador, que, para Barton e Lee (2015), são fundamentais para se compreender os avanços tecnológicos contemporâneos, sobretudo os digitais.

De acordo com Barton e Lee (2015), as mudanças decorrentes da tecnologia afetam a linguagem e os processos comunicativos como um todo; porém, os autores deixam claro “que as tecnologias, por si sós, não introduzem automaticamente as mudanças em nossas vidas”, já que “a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas” (Barton; Lee, 2015, p. 13).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, percebe-se que há uma tendência no privilégio a aspectos gramaticais em detrimento do textual, por isso o texto parece apresentar um espaço ainda reduzido e, quando se analisam leitura e produção de texto no contexto educacional brasileiro, observa-se que seu estudo se centra no letramento das mídias impressas. Contudo,

1 O título da pesquisa é Relato Pessoal: uma interface entre o letramento e a multimodalidade. Pesquisador Responsável: Adriana Mendes Ramos. Área Temática: Versão: 1 CAAE: 55618816.9.0000.5146 Submetido em: 29/04/2016 Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado). Disponível em <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Disserta%C3%A7%C3%A3oAdriana-Mendes.pdf>. Acesso em: 06 maio 2024.

com as tecnologias digitais, observamos uma mudança significativa nas formas de comunicação e interação que se faz notar no ato de ler e escrever, o que exige sujeitos letrados em várias mídias.

O impacto dessa reconfiguração nos modos de ler e escrever é apresentado por Zacharias (2016), que destaca as modificações ocorridas na leitura em decorrência da cultura digital e da emergência de textos híbridos, ou seja, aqueles que incorporam “sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, *layouts* multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento de informação e a construção de significados” (Zacharias, 2016, p. 16). A pesquisadora destaca, também, que esses textos são disponibilizados em mídias, cujo suporte são as telas, e isso demanda um saber que transcende o letramento impresso.

Para Zacharias (2016), com a disseminação do uso da tecnologia digital na sociedade, a palavra escrita mostra-se pluralizada e parte desses vários modos exige tanto a apropriação de conhecimentos de usos tecnológicos, “[...] como o uso de um mouse, o teclado, a barra de rolagem, os comandos de ligar e desligar os dispositivos, quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (Zacharias, 2016, p. 21). Assim, as pessoas necessitam desenvolver competências de navegação, de leitura e de escrita em redes e, para isso, a escola precisa incorporar no ensino textos de diferentes mídias, bem como formas de lidar com eles.

Sabemos dos desafios enfrentados pelos professores em relação ao letramento do impresso, porém a escola não deve ignorar o aparecimento de novas formas de comunicação, originárias do uso da tecnologia em um espaço virtual, ou seja, as instituições educacionais devem preparar os estudantes para o letramento digital, pois o que antes era feito mecanicamente, através de simples codificação/decodificação de signos linguísticos ou fluência na oralidade, foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua, excedendo assim a sua superficialidade material.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), desde os anos 1970 existem discussões sobre a necessidade de melhorias no que tange ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em nosso país. O ponto nevrálgico desta discussão é o fracasso escolar em relação ao domínio da leitura e da escrita, expressa pela dificuldade de alfabetização, associada à não apropriação do uso da norma linguística padrão da escrita.

As propostas de mudanças no ensino, das décadas de 60 e 70, pouco consideravam os conteúdos, já que se acreditava que a criatividade seria suficiente para desenvolver a eficiência comunicativa e expressiva do estudante, enquanto o ensino de língua materna estava pautado pela perspectiva gramatical. A partir da década de 80, surgiram novas críticas ao ensino de Português e uma nova revisão das práticas educacionais emergiu, ocorrendo, desta forma, a valorização do uso da linguagem.

Em outra perspectiva, tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção da gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escrita, leitura e produção de textos orais e escritos que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao estudante, progressivamente, ampliar suas competências discursivas (Brasil, 1998, p. 27).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e o CBC de Língua Portuguesa (Minas Gerais, 2005) privilegiam o texto como objeto de estudo da língua materna, modificando o tradicional ensino que valorizava o “estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa” (Minas Gerais, 2005, p. 14), já a BNCC (Brasil, 2018) amplia esta concepção e assume que a compreensão textual se constitui “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 71).

É fundamental destacar a convergência entre os PCN (1998), o CBC (2005) e a BNCC (2018) em relação à concepção de linguagem. Todos os documentos adotam uma perspectiva enunciativo-discursiva, reconhecendo a linguagem como um instrumento dialógico e interativo, no qual o texto assume o papel central no processo de ensino e aprendizagem.

Essa abordagem inovadora rompe com a visão tradicional da língua como um conjunto de regras gramaticais rígidas e estáticas. Em contrapartida, reconhece a linguagem como uma atividade dinâmica e contextualizada, moldada pelas condições comunicativas e pelas diferentes

esferas da vida social.

Os PCN (1998) marcaram um momento crucial na educação brasileira, sintetizando os avanços pedagógicos em prol da democratização do ensino. O documento propôs mudanças significativas na forma como a língua materna era ensinada, defendendo uma visão da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, que se adapta às diversas situações comunicativas.

Essa perspectiva inovadora foi consolidada na BNCC (2018), que coloca os estudos de linguagem como um dos pilares da educação básica. A BNCC reconhece a importância de desenvolver nos alunos o domínio das práticas de linguagem, capacitando-os para se expressarem e interagirem de forma eficaz, em diferentes contextos, desde a comunicação informal do dia a dia até a utilização da linguagem formal em situações específicas.

Assim, nos documentos que têm balizado o ensino da língua portuguesa nos últimos 20 anos, a Linguagem é entendida como ação interindividual, orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem tanto numa conversa informal entre amigos ou na redação de uma carta pessoal quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (Brasil, 1998, p. 20).

Observa-se que PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), ao apresentarem a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino, tomam a noção da gramática como relativa ao conhecimento do falante. Logo, as atividades curriculares devem corresponder à prática de escuta de textos orais e à leitura de textos escritos que permitam a ampliação das competências discursivas através da reflexão acerca dos múltiplos aspectos envolvidos.

Assim, o CBC (Minas Gerais, 2005), fundamentado nos PCN, e agora respaldado na BNCC, também enfatiza que o estudo da linguagem deve pautar-se numa visão centrada na interação, ou seja, a língua deve estar direcionada para o outro e em constante diálogo com outros discursos. Portanto, além de ser manifestação de pensamento e representação do mundo, a linguagem “se constrói ou na interação contextualizada com o outro ou no diálogo interno com outros discursos também feitos de palavras” (Minas Gerais, 2005, p. 11).

O que se percebe é que, apesar de haver propostas de inovação nas aulas de Língua Portuguesa, o texto apresenta ainda pouco espaço e muitos professores centram o ensino no estudo da gramática. Além disso, o texto ainda está restrito ao signo verbal, por isso é preciso que ele passe a ser visto como uma unidade que comporta, além dos elementos linguísticos, outras modalidades não verbais (imagens, sons, diagramação, cores etc.), as quais, juntamente com o verbal, vão contribuir para a emergência dos significados.

Na realidade brasileira muitos estudantes estão desmotivados em consequência das práticas educacionais adotadas na escola, não apresentam muito interesse na leitura e análise de textos, principalmente dos clássicos da literatura, mas passam horas navegando na internet, em redes sociais e em jogos recreativos. Soma-se a isso o fato de que muitos livros didáticos adotados nas aulas de Língua Portuguesa, apesar de abordarem textos multimodais, trazem muitos exercícios ainda centrados na gramática, não oferecendo questões e atividades que possam desenvolver, de maneira efetiva, um trabalho com a teoria da multimodalidade.

Em outras palavras, as atividades, muitas vezes, restringem o estudo de linguagem, focando apenas nos conceitos de gramática, esquecendo-se de abordar o valor das outras representações de linguagem, ou seja, a interação entre o texto verbal e o visual. O trabalho com a imagem deve ser considerado, pois se trata de um código dotado de significado potencial e não de veículo neutro e desligado do contexto social e cultural em que foi produzido.

Assim, um texto deve ser analisado em conjunto com todas as semioses nele presentes, sendo que a multimodalidade se revela de suma relevância. A escola deve cumprir seu papel, que é o de oferecer aos estudantes formas de participação em variadas práticas sociais de leitura e escrita de forma crítica e democrática. Deve levar em consideração “os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica de informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura” (Rojo; Moura, 2012, p. 37). Nesta perspectiva, questionamos, em nossa pesquisa, se a produção de relatos pessoais multimodais, associados a outros gêneros, contribuiria para a melhoria de práticas de letramento dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade

de São Francisco - MG.

A pesquisa empreendida apresentou como tema o gênero “relato pessoal” por acreditarmos na possibilidade de conexão entre o letramento, os multiletramentos e a multimodalidade textual. Esse gênero foi escolhido em razão da necessidade de se proporcionar aos estudantes oportunidades de refletir sobre os valores que constroem em sua vida, a partir das experiências cotidianas, para posteriormente compreender as demandas sociais do mundo, principalmente no que se refere à linguagem. Entendemos que o gênero escolhido possibilitará ao estudante a ressignificação da visão de suas atividades “fora dos muros da escola”, bem como a valorização de seu contexto sociocultural.

Como o relato pessoal é um gênero construído basicamente a partir da linguagem verbal, a multimodalidade foi trabalhada através da sua retextualização, a partir de recursos tecnológicos, abrindo, assim, possibilidades originais de criação comunicativa.

Letramento e multimodalidade

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que as práticas de leitura e escrita se fazem presentes em nossas vidas e, desde que nascemos, aprendemos a analisar e interpretar olhares, gestos, imagens e palavras. Esse processo é potencializado pela escola por meio da alfabetização e do letramento que permitem, não só o acesso a grande parte da cultura produzida pela humanidade, mas também possibilitam vivenciar plenamente essa cultura.

Sabemos que a escola, conforme entende Kleiman (2008a), é a mais importante agência de letramento da sociedade. Cientes da complexidade do letramento impresso, entendemos que este deve se agregar ao universo multimidiático e multissemiótico dos textos digitais que exploram aspectos como a interatividade, a multimodalidades e a hipertextualidades, pois cabe à escola oferecer um ensino de Português conectado ao uso real, vivo e verdadeiro da língua, o que inclui o uso de tecnologias digitais e suas linguagens nas aulas.

Letramento

Soares (2001) conceitua alfabetização e letramento, e afirma que o termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa “a condição de ser letrado”, ou seja, uma pessoa versada em letras, uma vez que não só domina a escrita e a leitura, como também faz uso competente e frequente dessas habilidades. Já a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

Observamos que há diferenças entre ser alfabetizado (saber escrever e ler) e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever (ser letrado). O sujeito letrado tem o empoderamento da leitura e da escrita, utilizando-as nas diversas dimensões socioculturais; diferentemente de quem sabe ler e escrever e não faz uso da escrita e da leitura, já que adquire apenas uma tecnologia, que é a de codificar e decodificar a língua escrita.

O letramento, portanto, é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2001, p. 18).

No processo de definição do termo letramento, Kleiman (2005) afirma que este não é uma habilidade, mas envolve múltiplas capacidades; não é alfabetização, entretanto a inclui, pois se relaciona a um conjunto de práticas sociais de uso da escrita em ambiente escolar; e também não é uma técnica de ensino. Para ela, trata-se de vocábulo complexo e está relacionado ao uso e ao impacto da língua escrita na sociedade moderna e, por isso, abrange um amplo universo textual, incluindo novos gêneros, como os digitais.

Tanto Soares (2001) quanto Kleiman (2005) fazem considerações a respeito das distinções entre alfabetização e letramento, ressaltando a perspectiva de continuidade e de um trabalho articulado. Por isso, é papel da escola ensinar os dois processos simultaneamente, para evitar o fracasso do ensino de linguagem. As autoras concordam que a definição de letramento é bastante

complexa e afirmam ser improvável uma única definição.

Percebemos que o letramento é uma atividade social e, por vivermos em um mundo mediado por textos produzidos a partir de diversos suportes e múltiplas linguagens, o ensino de leitura e de escrita não pode limitar-se ao papel e ao lápis, conforme preconizado no ensino tradicional, mas deve ser estendido às telas dos computadores, *tablets* e celulares, o que tem contribuído para a modificação das práticas de letramento escolar nos dias de hoje.

Para Soares (2002), com as novas tecnologias de comunicação eletrônica, a definição de letramento estendeu-se para além da “cultura de papel”, já que novos espaços e conhecimentos de leitura e escrita surgem e, com eles, a necessidade de letramentos múltiplos, inclusive o digital.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9), “letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. O letramento digital implica apropriação da tecnologia e de atividades práticas de leitura e de escrita que circulam em ambiente digital. Conforme Coscarelli (2011), a informática pode ser uma relevante aliada da educação, visto que o computador, além de ser fonte de informação e meio de comunicação, representa um instrumento sedutor e fundamental para um cidadão letrado.

Multimodalidade e tecnologia

A sociedade atual tem exigido dos leitores capacidades de letramento cada vez mais avançadas, como, por exemplo, atribuir sentido a textos multimodais. Para Dionísio (2014), o que faz com que um texto seja multimodal são as escolhas e arranjos estabelecidos com outros signos ou modos (imagem, som, música, escrita, cores, linhas, entonação, efeitos visuais) que se combinam para determinar a intenção comunicativa.

De fato, a disseminação dos textos multimodais se evidencia com o avanço das novas mídias e tecnologias. Porém, para se compreender a multimodalidade textual, é necessário relacionar as informações e suas representações para além do linguístico. É preciso aliar a materialidade visual, auditiva à escrita, e isso exige habilidades de leitura e escrita específicas.

É importante destacar que, de acordo com Dionísio (2014), os estudos multimodais originaram-se da teoria linguística desenvolvida por M. Halliday, que empreendeu uma análise da linguagem conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional, que defende a ideia de que o uso que fazemos da língua está sempre relacionado ao contexto social. A partir disso, Halliday identificou a existência de três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual (Halliday; Mattiessen, 1985 *apud* Dionísio, 2014).

Com base no trabalho de Halliday, Gunter Kress e Theo van Leeuwen (1996) elaboraram essas metafunções e desenvolveram a “gramática do design visual”, para compreender a potencialidade semiótica dos elementos sonoros, visuais e gráficos que compõem um texto.

Segundo Ribeiro (2013, p. 21), todo texto é multimodal, porque é construído de diversas camadas modais (palavras, diagramação, imagem). Ele é resultado de decisões, seleções e edições, não só de conteúdo, mas também da maneira de dizer; para produzir tais textos é preciso “pensar visualmente”. Ribeiro (2013) afirma que o letramento na contemporaneidade deve ser focalizado a partir de diversas perspectivas, entre elas as “questões verbo-visuais, isto é, a composição de textos que são projetados, desde a origem, para não serem apenas palavra, mas uma composição entre palavra e imagem” (Ribeiro, 2013, p. 23).

Ao se observarem as mudanças sociais, nota-se a necessidade de promoção de trabalhos pedagógicos que contemplem o letramento, os novos letramentos e a multimodalidade, pois a sociedade exige que a escola possibilite aos estudantes o desenvolvimento de capacidades de linguagem que envolvam diferentes semioses e considerem as diferentes culturas emergentes em sala de aula. Portanto, o ato de ler não deve centralizar-se na escrita, mas interagir com diferentes tipos de informação. Neste sentido, o uso das tecnologias digitais pode contribuir com essa mudança.

Ainda segundo Ribeiro (2011), as tecnologias podem servir como ferramenta a serviço da educação, através de uma mediação pedagógica que implemente um projeto educativo, num diálogo efetivo com a realidade. “É preciso, pois, promover canais de comunicação, potencializando

a capacidade de leitura e de escrita do estudante, socializando sua produção, avaliando os usos” (Ribeiro, 2011, p. 96).

Sem dúvidas, é imprescindível que o professor, no ensino de língua materna, considere não apenas o código escrito, mas outras modalidades semióticas como construtoras de sentido. Sabemos que, apesar de os textos multimodais estarem em todos os lugares (*internet*, jornais, revistas, *outdoors*, livros didáticos), o trabalho pedagógico é incipiente, pois a maioria das estratégias de leitura contempla o ensino tradicional do texto linear, sendo a imagem apresentada como um mero suporte ilustrativo. Portanto, é necessário apresentar aos nossos estudantes a noção da multimodalidade e a importância de outros elementos semióticos na construção de sentido dos textos.

Vieira e Silvestre (2015) destacam que a leitura dos textos multimodais só será profícua se conseguirmos contemplar a representação dos significados dos discursos que pertencem à cultura e não a um modo semiótico específico. “Deste modo, só será possível realizar uma leitura produtiva em diferentes modos semióticos se conseguirmos, efetivamente, realizar uma leitura multimodal completa por meio de uma abordagem que contemple tanto a cultura local quanto a global” (Vieira; Silvestre, 2015, p. 20-21).

As autoras apresentam o ponto de vista de que ser iletrado visualmente “denuncia vulnerabilidade social e baixo *empowerment* do sujeito” (Vieira; Silvestre, 2015, p. 43). Por isso, propõem o estudo do letramento embasado na Teoria Multimodal do Discurso, que seria uma abordagem sociosemiótica das comunicações visuais e dos novos gêneros multimodais que devem ser utilizadas nas salas de aula.

Conforme Vieira e Silvestre (2015), no trabalho com o texto multimodal, deve-se considerar o modo como as informações visuais são concebidas, os critérios estéticos para a sua produção, a identificação do autor, o processo de organização e combinação de imagens, o recorte de cenas, o que o produtor do texto colocou como central, a cor, a iluminação, as informações contextuais, além das intenções do autor.

A partir dessas considerações, observamos a necessidade de um trabalho de letramento que incorpore a prática de letramento com imagens. Assim, entendemos que os procedimentos metodológicos que auxiliam a prática do multiletramento permitem desenvolver um trabalho de intervenção em sala de aula que desenvolva a capacidade de atribuir sentido às mensagens multimodais.

Multiletramentos

De acordo com Rojo (2013), os sons, a imagem, a fotografia, os vídeos, as animações, as cores passam a ser considerados parte integrante da leitura e a escola necessita incorporar esta nova perspectiva de leitura e de escrita; portanto, já não basta o enfoque apenas do letramento das letras, dos gêneros discursivos da tradição e do cânone. É extremamente importante a abordagem dos multiletramentos.

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e a (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc (Rojo, 2013, p. 19).

Como podemos perceber, as novas abordagens de textos e linguagens possibilitam a ampliação do conceito de letramento, abrindo assim, espaço para a construção de um novo conceito, o de multiletramentos. Se antes as práticas letradas eram centradas no texto impresso, com os avanços das tecnologias e o surgimento de diferentes mídias na sociedade e nas práticas escolares, a diversidade de linguagem aumenta e deve ser abordada na escola.

Rojo (2012) evidencia que os novos letramentos não se devem apenas às novas tecnologias de informação e comunicação, mas à variedade de cultura existente na sociedade globalizada e caracterizada pela intolerância cultural presente na sala de aula. A autora afirma que a necessidade de “uma pedagogia de multiletramentos” surgiu desde 1996, através dos manifestos do Grupo de

Nova Londres (GNL).

É importante salientar que os multiletramentos diferem-se do conceito de letramentos (múltiplos), uma vez que este apresenta a variedade de práticas letradas, valorizadas ou não, e aquele aborda a multiplicidade semiótica de construção de textos e a multiplicidade cultural da população. “Para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 13).

Em relação ao multiculturalismo, Rojo (2013, p. 16) destaca que a produção cultural da atualidade é definida “por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridismo que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias”. Assim, vivemos em uma sociedade híbrida, fronteiriça, na qual as misturas culturais são evidentes e caracterizadas pelas escolhas pessoais dos indivíduos.

No que se refere à multiplicidade de linguagens, Rojo (2013) observa os vários modos ou semioses dos textos em circulação, sejam eles impressos, digitais ou audiovisuais, que fazem ressignificar os textos contemporâneos e os caracterizam como multissemióticos ou multimodais.

Situamos o conceito de multiletramentos nos dois sentidos apontados por Rojo (2013), o de multiplicidade de linguagem e o de cultura. Faz-se necessário destacar que, independentemente dos sentidos, os estudos apontam para as seguintes características deste “novo letramento”:

(a) são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles faturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2013, p. 23).

Assim os multiletramentos permitem que os sujeitos envolvidos interajam com vários interlocutores e com diferentes ferramentas midiáticas (computador, celular, Ipad) de forma colaborativa, o que permite subverter as relações de poder, já que não existe um controle em relação à internet e aos textos que circulam nesse espaço. Além disso, as produções apresentam linguagens híbridadas, multimodais, e esse tipo de linguagem deve ser trabalhado na escola.

Observamos que o trabalho escolar na perspectiva dos multiletramentos é relevante porque leva em consideração uma educação linguística adequada ao estudante multicultural. A escola não pode privilegiar apenas a cultura erudita, mas também valorizar a diversidade e focar a alteridade para que todas as manifestações culturais possam ser respeitadas.

Em relação à leitura e à escrita dos textos que consideram novas formas de comunicação e interação em diferentes linguagens, é preciso criar possibilidades de ensino e de aprendizagem. É sabido que o trabalho com linguagens híbridadas representa um desafio tanto para o professor quanto para os leitores. Portanto, ao propor uma pesquisa com o relato pessoal multimodal, esperamos oportunizar experiências de leitura e escrita de textos multissemióticos, a fim de ampliar o repertório comunicativo e linguístico dos estudantes.

Aprendendo com a Multimodalidade: o relato pessoal em conexão letramento e os multiletramentos

A proposta de pesquisa aqui descrita situa-se na área de Ciências Humanas e, segundo a sua finalidade, classifica-se como pesquisa aplicada, pois abrange um estudo cuja finalidade é tentar solucionar uma dificuldade encontrada no ensino de Língua Portuguesa do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Francisco - Minas Gerais. Como procedimentos técnicos, utilizamos pesquisa bibliográfica, ação e estudo de campo.

A pesquisa bibliográfica baseou-se nas concepções de Soares (2001), Kleiman (2005), Dionísio (2014), Rojo (2012), Coscarelli (2011) e Ribeiro (2011), entre outros, com o objetivo de se fazer uma revisão sobre as concepções de letramentos, multiletramentos e multimodalidade e identificar o estágio atual da produção de conhecimentos referentes a essas temáticas.

De acordo com seu delineamento, nosso trabalho classifica-se em pesquisa-ação, pois emerge como uma metodologia para o desenvolvimento, intervenção e mudança do ato de ler e escrever dos sujeitos investigados. Trata-se de uma pesquisa que procurou diagnosticar o problema de leitura e escrita, com vistas a alcançar um resultado prático, ou seja, melhorar o nível de letramento dos estudantes da escola estadual selecionada.

O estudo de campo nos permitiu analisar a realidade educacional dos discentes, por meio de observação das atividades diretas do grupo estudado, com o intuito de identificar e analisar explicações e interpretações do que ocorre nesta realidade.

Os dados foram coletados a partir de observação participante e de atividades práticas desenvolvidas para o Projeto Educacional de Intervenção –PEI, que objetivou contribuir para o desenvolvimento das práticas de letramento dos estudantes do 8º ano, de uma escola pública da cidade de São Francisco, em Minas Gerais, sujeitos da pesquisa, por meio da produção de textos e de um relato pessoal multimodal, através do gênero textual digital *Draw my life*.

Cabe esclarecer que a amostra foi composta por meio da produção textual de 24 (vinte e quatro) estudantes do 8º ano do ensino fundamental. Embora a instituição educacional possua duas turmas de 8º ano, totalizando 53 estudantes, a escolha por apenas uma delas justifica-se por ser a turma em que uma das pesquisadoras trabalha como professora. Logo, a proposta desta pesquisa surge da experiência em sala de aula, ao observar que os referidos discentes apresentam dificuldades relacionadas à leitura e escrita de textos (verbal e não verbal), bem como da análise de dados das avaliações sistêmicas a que a escola é submetida todos os anos.

Diante dessas dificuldades, elaboramos uma proposta de intervenção baseada na produção de um relato pessoal multimodal a partir da conexão entre o letramento e os multiletramentos, por acreditarmos que tal atividade seja atrativa aos discentes, pois, enquanto seres sociais, são contagiados pelo desejo de partilhar suas vivências com os outros. Ao compartilhar os fatos sociais ocorridos em suas vidas, o processo de comunicação será mais imediato, possibilitará o registro documental de si mesmo e a construção de suas identidades, além de salientar os domínios sociais de comunicação através da representação do discurso de experiências vividas.

A intervenção foi desenvolvida mediante plano de ação, cujo embasamento foram “as metáforas de aprendizagem para o século XXI” propostas por David D. Thornburg (1996). Elas foram organizadas em quatro módulos: 1) conhecendo (fogueira); 2) dialogando (poço d’água); 3) refletindo (caverna); e 4) praticando (vida). Os dados coletados através dos procedimentos técnicos descritos foram analisados segundo uma abordagem qualitativa, pois se procura entender detalhadamente o processo de letramento dos estudantes do 8º ano.

Inicialmente, realizamos uma atividade diagnóstica sobre o texto “O Coração Roubado”² de Marcos Rey, objetivando identificar as dificuldades de leitura e de escrita dos educandos, especificamente na compreensão/produção do gênero relato pessoal. Após a leitura silenciosa e posteriormente oralizada do texto, analisamos o seu conteúdo, mencionando apenas o nome do gênero relato, sem, no entanto, abordar as suas características, justamente para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Após discussão, solicitamos a escrita de um acontecimento marcante na vida dos estudantes a partir das características do gênero relato pessoal

Figura 1. Quadro das características do gênero relato pessoal

Tópico 1	Apresentação de uma experiência vivida passível de comprovação.
Tópico 2	Utilização da narração como tipologia textual de base.
Tópico 3	Uso da primeira pessoa do discurso.
Tópico 4	Emprego dos verbos no pretérito ou no presente histórico.

Fonte: Elaboração própria (2016) com base em Kocher et al (2012).

Após análise, inferimos que nem todos os estudantes conseguiram produzir um texto que abordasse o registro de uma experiência vivida, não apresentando, portanto, o domínio das características estruturais e funcionais do gênero relato pessoal. Observamos, ainda, que todas as

2 REY, Marcos. O coração roubado e outras crônicas. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

produções apresentaram “erros”³ em relação a determinadas regras da norma-padrão.

Assim, percebemos a necessidade de se trabalhar a diversidade de gêneros discursivos na escola, pois o contato com essa variedade pode permitir ao estudante o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Além disso, conforme Marcuschi (2008, p. 151), “o estudo dos 62 gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”.

A segunda atividade realizada teve como intuito a produção de uma tecnobiografia e visava o conhecimento das experiências dos sujeitos sobre o mundo virtual, a fim de conhecer o seu perfil em relação ao uso da tecnologia. Para nortear a escrita dos estudantes, propusemos um roteiro com questões sobre o uso das TD no cotidiano.

De acordo com os dados analisados, constatamos que 100% dos estudantes afirmam possuir algum contato com a tecnologia, sendo que a mesma porcentagem não citou a escola como espaço de inclusão digital. Mais de 70% dos estudantes destacaram que já frequentaram aulas de informática e que utilizam as redes sociais para se comunicar. A importância da tecnologia é destacada por 66,67%, e seu perigo é apontado por apenas 11,11%. Esses dados nos permitem concluir que a TD está presente no contexto social dos estudantes, mas, por outro lado, é necessário que a escola desenvolva práticas que contribuam para o aprimoramento das habilidades dos estudantes no uso das tecnologias, de forma a promover o letramento digital, que possa permitir avaliação das fontes pesquisadas ou dos conteúdos lidos por meio do uso crítico das TD.

Por isso, tornou-se importante desenvolver uma proposta que conjugasse a abordagem da leitura e da escrita e o uso crítico das tecnologias, tendo como referência o gênero relato pessoal, por meio da metodologia das metáforas de aprendizagem para o século XXI, adotada no Projeto Educacional de Intervenção.

O ‘Módulo I – Conhecendo’ consistiu na leitura e compreensão de textos e no compartilhamento de informação de conteúdo sobre o gênero relato pessoal. As atividades tiveram os seguintes objetivos: a) motivar os estudantes para o tema a ser estudado; b) desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos multimodais; c) desenvolver atividades que contribuam com o letramento digital; e d) reconhecer e usar produtivamente estratégias do discurso narrativo do gênero relato pessoal na compreensão e produção de textos.

Inicialmente os estudantes assistiram ao ‘Episódio 1: Primeiro Beijo’, da série ‘Confissões de Adolescentes’⁴, discutiram a história e elaboraram um relato em equipe, por meio de recursos tecnológicos e, em seguida, compartilharam os resultados. Depois, foi realizada uma pesquisa no laboratório de informática sobre o escritor Antônio Barreto e desenvolvida uma atividade de leitura e compreensão do texto ‘Meu Primeiro Beijo, do referido escritor, além da confecção de um mural sobre origem, tipos e curiosidades do beijo. Concluímos a etapa do ‘Módulo I’ por meio de uma aula expositiva dialogada sobre as características do gênero relato pessoal.

Propusemos, em seguida, o ‘Módulo 2 – Dialogando’, objetivando: a) incentivar o diálogo, a interação e o trabalho em equipe entre os estudantes; b) analisar relatos pessoais na internet; c) identificar que os relatos pessoais podem ser oralizados; e d) produzir relatos pessoais oralizados por meio do celular. Nessa etapa, os discentes realizaram pesquisas de relato pessoal na *internet*, discutiram que os relatos podem ser oralizados, produziram em equipe um relato oralizado, preencheram um roteiro com informações de pré-produção e pré-roteiro, a fim de apresentar as funções de cada integrante (ator, produtor, roteirista, responsável pela filmagem), os personagens, descrição de cenários, figurino, objeto da cena, resumo do relato e rubrica, e fizeram a gravação dos vídeos por meio do celular dos discentes e em local de livre escolha.

O ‘Módulo 3 – Refletindo’ procurou promover a reflexão individual sobre o relato pessoal

3 Entendemos o “erro” a partir dos estudos de Bagno (2013) e Cagliari (2009). Para Bagno (2013), o “erro” representa um desvio da ortografia oficial, podendo ser de duas naturezas: a) hipóteses e analogias acerca da relação entre fala e escrita; e b) influência da variedade que o estudante fala na produção escrita. Cagliari (2009), por sua vez, destaca a necessidade de o professor fazer um diagnóstico sobre os erros de seus estudantes, a fim de produzir atividades mais direcionadas em sala de aula. Para aprofundamento, veja: BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2013; CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009

4 ‘Episódio 1: Primeiro Beijo’, da série ‘Confissões de Adolescentes’, exibida na TV Cultura na década de 90 e dirigida por Daniel Filho, Euclides Marinho, Domingos de Oliveira e Patrícia Perrone.

a partir da leitura e interpretação dos textos: vídeo de Amyr Klink, contando sua experiência de viagem; os textos ‘De costas para o ano novo’, de Amyr Klink, e o ‘Texto de Viagem’ de Marina Klink.

O último módulo, ‘Praticando’, representou o estágio final do nosso PEI. Os objetivos da atividade eram a produção de um relato pessoal e sua retextualização por meio de recursos tecnológicos, bem como analisar se os estudantes haviam aprendido a usar, na produção de textos ou sequências narrativas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero relato pessoal, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação. Os estudantes, em equipe, produziram um relato pessoal e pesquisaram a técnica do *Draw my life*, que consiste em uma modalidade de vídeos que invadiu o Youtube. Trata-se de um recurso que permite às pessoas descreverem vivências, por meio de desenhos em um quadro branco ou folhas de papel. Para isso são necessárias a filmagem do processo de desenhos e a gravação de áudios. Depois, os arquivos são editados, por meio de um software de computador.

Consideramos que as atividades de retextualização foram bastante significativas. Percebemos que o planejamento das cenas que compuseram o relato foi fundamental para a produção de um texto multimodal. Evidenciamos que a experiência com linguagem variada nas aulas de língua portuguesa contribuiu para a aproximação da escola às exigências sociais do mundo contemporâneo, além de permitir um ensino baseado na perspectiva dos multiletramentos, conferindo à produção de texto um caráter social: não só por permitir aos alunos aprender sobre o gênero relato pessoal ou divulgar essas experiências em um processo comunicativo por meio das tecnologias digitais, mas, sobretudo, valorizar a história de vida dos alunos e reafirmar as suas identidades.

Observamos que os alunos se envolveram no processo de leitura e da escrita em suportes variados, tendo sido oferecido um ensino-aprendizagem mais prazeroso e exigido uma postura mais ativa. Evidenciamos que em nossa pesquisa, tivemos a preocupação de investigar a relação dos discentes com o uso da *internet*, do computador e outras mídias, orientando o seu uso para fins educacionais, por meio de atividades de pesquisa *on-line*, de leitura e produção escrita. Na medida em que as atividades foram desenvolvidas, percebemos o envolvimento dos educandos na realização das tarefas, bem como sua cooperação na execução dos trabalhos em equipe.

Durante as primeiras atividades no laboratório de informática, os estudantes não apresentavam uma postura muito crítica nos exercícios de leitura e pesquisa *on-line*, sendo necessária a mediação do professor. Assim, mostramos aos discentes que, para desenvolvermos qualquer tarefa no espaço virtual, era preciso ter uma postura crítica, pois a análise, avaliação e comparação de informações são imprescindíveis para navegar nesse ambiente. Destacamos que eles deveriam atentar mais para o tipo de *site* que estavam fazendo a pesquisa, o seu produtor, conteúdo e veracidade de informações. A partir disso, percebemos que, na realização das outras atividades, muitos alunos modificaram suas posturas, se atendo a um processo de pesquisa mais cuidadoso.

Salientamos que a produção dos *slides*, do vídeo e da retextualização do relato pessoal por meio da técnica do *Draw my life* promoveu momentos significativos de aprendizagem. Os alunos se tornaram senhores de sua aprendizagem, pois executaram as atividades de forma ativa, logo a necessidade de se promover aulas que possibilitem uma maior participação e interação entre os alunos.

Assim, procuramos desenvolver práticas de letramento que considerávamos preferidas pelos alunos e abandonadas pela escola, a fim de motivar e promover melhorias nas habilidades de leitura e de escrita desses sujeitos. Pudemos constatar, então, que as atividades possibilitaram um maior envolvimento dos alunos e, diante dos comentários, percebemos a motivação e o empenho na realização das tarefas. Sabemos que o trabalho com a tecnologia na escola ainda é muito escasso e cabe ao professor a iniciativa de orientar o seu uso de forma que os alunos consigam extrair não só informações, mas também construir conhecimentos.

Destacamos que, ao fazermos uma comparação da atividade diagnóstica com a atividade final executada no Módulo IV ‘Praticando’, foram observadas melhorias nas habilidades de compreensão e produção do gênero relato, além da reflexão sobre a linguagem multimodal que compõe os textos, sobretudo em espaço digital. Dessa forma, as atividades propostas pelo plano de intervenção, o diálogo com os alunos em sala e as discussões realizadas possibilitaram uma reflexão sobre a necessidade de se compreenderem as representações discursivas atuais (multiletramentos),

na promoção de práticas de letramento digital em ambiente escolar, contribuindo para a melhoria do ensino de linguagem e ampliação do universo linguístico do discente.

A seguir apresentamos, no formato de QR CODE, as produções dos estudantes realizadas neste Projeto Educacional de Intervenção:



A briga do ano

Sexta na praça

A pescaria

A bomba

Considerações finais

A aquisição da competência leitora e escritora é fundamental para se viver em sociedade, pois habitamos “um mundo social textualmente mediado” (Barton; Lee, 2015, p. 25), em que a escrita ocupa os mais diversos espaços, tornando-se parte do universo cultural. Diante da relevância do uso da leitura e da escrita nas inúmeras práticas sociais existentes, os estudos sobre o letramento emergem e se ampliam, sobretudo a partir das novas abordagens de linguagem decorrentes da globalização e das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Como é sabido, a forma com que lidamos com a linguagem e com a tecnologia é incorporada aos nossos processos comunicativos, ampliando o acesso à leitura e à escrita e exigindo domínio de uso em situações sociais diversificadas. O letramento do impresso, tão marcante na escola, precisa ser incorporado aos multiletramentos, que deverão estar apoiados ao ensino de linguagem na perspectiva interacionista. É necessário incorporar também a valorização de gêneros textuais, incluindo o reconhecimento dos textos multissemióticos ou multimodais, visto que muitos livros didáticos não apresentam uma abordagem de leitura e de escrita que considerem as relações significativas entre o texto verbal e as diversas modulações que compõem a produção e a construção de sentidos desses textos.

O trabalho com textos multimodais e com o letramento digital é ainda muito escasso na escola, seja porque muitos professores não dominam os referenciais teóricos das teorias linguísticas e a perspectiva do letramento plural, seja porque não dispõem de recursos tecnológicos nas escolas ou não dominam ferramentas on-line. O fato é que a sociedade mudou, assim como as relações comunicativas, havendo necessidade de uma abordagem de ensino que contemple as exigências do século XXI. Para isso, o professor de Língua Portuguesa precisa planejar-se de forma a criar estratégias que permitam ao educando letrar-se em contextos de interação diversos, valorizando não apenas o texto impresso e suas situações discursivas, mas outros modos semióticos como imagens, cores, traços, sons, fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias para atuar na nossa sociedade de comunicação e informação.

Reconhecemos que os nossos estudantes, principalmente do nível básico de ensino, não dominam a escrita, seja em ambiente virtual ou impresso. Diante da atual realidade expressiva e comunicativa, a escola precisa proporcionar atividades de leitura e escrita múltiplas. Para que isso ocorra, o professor pode elaborar atividades interativas e críticas mais adequadas à realidade de seus estudantes, ampliando, assim, seu repertório comunicativo e linguístico.

Portanto, a proposta de intervenção baseada no gênero relato pessoal, retextualizado através das mídias digitais demonstrou-se capaz de contribuir para a promoção de um letramento significativo e para a melhoria do nível de proficiência de leitura e escrita, tão necessários à sociedade.

Referências

- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto teláris: português**. São Paulo: Ática, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. p. 25-40.
- DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- HALLIDAY, M.; MATTIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Oxford University Press, 1985 apud DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco. Ministério da Educação.)
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letrando: atividades para a formação do professor alfabetizador**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2008b. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco. Ministério da Educação.)
- LEMKE, J. *Multiplying Meaning*. In: MARTIN, J.; VEEL, R. (Org.). **Reading Sciences**. London: Routledge, 1998 apud ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdos básicos comuns: Português - Educação Básica - Ensino Fundamental**. Belo Horizonte, 2005.
- RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.
- RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**: revista do Departamento de Letras da Unisc, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>. Acesso em: 16 fev. 2015.
- RIBEIRO, J. O. Educação e Novas Tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. p. 85-97.
- ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 65-89.

ROJO, R. H. R. Cenários futuros para as escolas. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Caderno educação no século XXI - multiletramentos**. V. 3. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 19-22.

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

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa, São Paulo**, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em : <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-7, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

THORNBURG, D. Campfires in Cyberspace: **Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century**. 1996. Disponível em: <http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

ZACHARIAS, V. R. de C. **Letramento digital**: desafios e possibilidade para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Recebido em 19 de maio de 2024.

Aceito em 11 de agosto de 2024.